

Erlangen 1974
GERHARD KIEFFER



Analyse einer Kommunikationsbarriere

**Ein diagnostisch-therapeutischer
Beitrag der Psychologie
zur Sprachbarrierenproblematik
in der Orientierungsstufe**

Tübinger Beiträge zur Linguistik
GERHARD KIEFFER

12

Analyse einer Kommunikationsbarriere

Ein diagnostisch-therapeutischer
Beitrag der Psychologie
zur Sprechbarrierenproblematik
in der Orientierungsstörung



Tübingen 1974

1975 № 7

Tübinger Beiträge zur Linguistik

herausgegeben von Gunter Narr

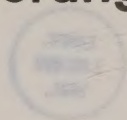
52



GERHARD KIEFFER

Analyse einer Kommunikationsbarriere

**Ein diagnostisch-therapeutischer
Beitrag der Psychologie
zur Sprachbarrierenproblematik
in der Orientierungsstufe**



Tübingen 1974

Tübinger Beiträge zur Linguistik — Tübingen 1974
74 Tübingen 1 • Postfach 2567

Alle Rechte vorbehalten, auch das der auszugsweisen Veröffentlichung und der Übertragung in fremde Sprachen



Umschlagentwurf, Satz (Composersatz) u. Druck:
Fotodruck PRÄZIS Barbara von Spangenberg KG • Tübingen
ISBN 3-87808-052-2

Die ganze Aufgabe der Psychotherapie besteht darin,
einen Verfallszustand der Kommunikation zu behandeln.

Carl R. ROGERS

GLIEDERUNG

VORWORT	1
 1.0 <i>Abriss der soziolinguistischen Grundlagen</i>	 3
1.1 Begriffsklärung	3
1.2 Defizithypothese	4
1.2.1 Die Kodetheorie als wissenschaftliche Theorie	5
1.2.2 Empirische Überprüfung der Kodetheorie	6
1.2.3 Weitere Untersuchungen zur Defizithypothese	9
1.3 Theoretische Ansätze im Rahmen der Differenzkonzeption	11
1.3.1 Schwerpunkt: Grammatikmodell	11
1.3.2 Schwerpunkt: Kommunikative Funktion	13
1.3.3 Schwerpunkt: Handlungstheorie	14
1.4 Zusammenfassung	15
 2.0 <i>Folgerungen für die Spracherziehung</i>	 16
2.1 Kompensatorische Spracherziehung (Defizithypothese)	16
2.1.1 Nordamerikanische Spracherziehungsprogramme	17
2.1.2 Kritik der nordamerikanischen Programme	19
2.1.3 Kompensatorische Spracherziehung in der BRD	20
2.2 Spracherziehung mit der Differenzkonzeption	21
2.2.1 Grammatikmodelle unter Einbeziehung pragmatischer Faktoren	22
2.2.2 Mehrkompetenzmodelle	23
2.2.3 Handlungstheoretische Spracherziehung	24
2.4 Zusammenfassung	25
 3.0 <i>Begründung und Entwicklung eines eigenen linguistischen Standorts</i>	 26
3.1 Kritik der sprachtheoretischen Standpunkte	26
3.1.1 Defizithypothese	26
3.1.2 Differenzkonzeption (allgemein)	27
3.1.3 Grammatikmodell (Differenzkonzeption)	27
3.1.4 Kommunikationstheorie (Differenzkonzeption)	28

3.1.5	Handlungstheorie (Differenzkonzeption)	29
3.1.6	Marxistische Soziolinguistik	29
3.2	Aufgaben einer soziolinguistischen Sprachtheorie	29
3.3	Zusammenfassung	33
4.0	<i>Durchführung der Untersuchung</i>	33
4.1	Ziele der Untersuchung	34
4.1.1	Ziele der Lehrer	34
4.1.2	Ziele des Untersuchungsleiters	34
4.2	Methodik der Untersuchung	35
4.2.1	Überblick zum Untersuchungsplan	35
4.2.2	Beschreibung der Versuchspersonen	36
4.2.3	Beschreibung des Untersuchungsabschnitts 1a	37
4.2.4	Beschreibung des Untersuchungsabschnitts 1b	38
4.2.5	Beschreibung des Untersuchungsabschnitts 2a	38
4.2.6	Beschreibung des Untersuchungsabschnitts 2b	41
4.2.7	Beschreibung des Untersuchungsabschnitts 2c	42
4.2.8	Beschreibung des Untersuchungsabschnitts 2d	43
4.3	Zusammenfassung	43
5.0	<i>Ergebnisse der Untersuchung</i>	44
5.1	Allgemeine Stichprobencharakteristik	44
5.2	Extralinguistische Merkmale	45
5.2.1	Intelligenztestmerkmale	45
5.2.2	Merkmal: soziale Schicht	46
5.2.3	Merkmal: geographische Herkunft	47
5.2.4	Merkmalsbereich: Fahrschüler	48
5.2.5	Bereich: Schulleistungen und Hausaufgaben	50
5.3	Sprachbarrierenmessung	51
5.4	Test: Unfallskizze	52
5.5	Labyrinthtest	53
5.6	Prädikatorensystemtest	55
5.7	Kommunikationstest	56
5.7.1	Auswertungsbeschreibung	56
5.7.2	Auswertung des Kommunikationsindex	57
5.8	Unfallschilderung	59

6.0	<i>Fallanalyse</i>	59
6.1	Interaktion Schule – Untersuchungsleiter	60
6.2	Besondere Probleme eines Landgymnasiums	61
6.3	Besondere Lernbedingungen der Muttersprache	62
6.4	Besondere Lernbedingung „Häusliche Hilfe bei Schulleistungen	64
6.5	Besondere Lernbedingungen der Fahrschüler	65
6.6	Diagnose	65
7.0	<i>Sprachtheoretische Folgerungen</i>	69
7.1	Machtkontrolle durch Sprache	69
7.2	Thesen zur Spracherziehung	71
7.2.1	Schulsystem	71
7.2.2	Probleme der Sprachnormierung	71
7.2.3	Konfliktlösung	73
7.3	Schriftliche und mündliche Kommunikation im Deutschunterricht	74
8.0	<i>Epilog</i>	76
Anhang 1	Fragebogen „Schule“	79
Anhang 2	Sprachtestbatterie Hauptversuch	82
Anhang 3	Fragebogen „Eltern“	93
Anhang 4	Unterrichtsvorschläge – Kommunikationstraining	100
1.	Soziale Organisationsform und Unterrichtsstil Unterrichtseinheit: Argumentation	100
2.	Der Deutschunterricht unter handlungstheoretischen Gesichtspunkten Unterrichtseinheit: Sprachhandeln	103
3.	Programm eines psychologisch-linguistischen Kommunikations- trainings 8 Übungseinheiten	106
LITERATURVERZEICHNIS		118

VORWORT ZUR ENTSTEHUNGSGESCHICHTE

Im Oktober 1971 traten einige Lehrkräfte des Gymnasiums Höchststadt/Aisch mit folgendem Problem an das Psychologische Institut der Universität Erlangen-Nürnberg heran: Sie hätten die Beobachtung gemacht, daß sehr viele ihrer Schüler geringere sprachliche als mathematische Leistungen zeigen, und sie vermuteten, daß die Ursachen auf eine sogenannte Sprachbarriere zurückzuführen seien.

In einem mehrstündigen explorativen Gespräch im November 1971 ergab sich eine Liste von allgemeinen Erfahrungen und Vermutungen, die nach Meinung der Lehrkräfte die „negative“ sprachliche Situation der Schüler kennzeichne:

- (1) Etwa 75 % der Schüler seien Fahrschüler.
- (2) Die Elternhäuser seien zumeist kleinbürgerlich, bäuerlich oder Arbeiterfamilien.
- (3) Viele Schüler hätten unverhältnismäßig lange Fahr- und Wartezeiten im Schulbusverkehr.
- (4) Die Bibliotheken des Landkreises seien nicht hinreichend ausgerüstet, vor allem für höhere Schulklassen.
- (5) Die Schüler sprächen sehr stark Dialekt gebunden, z. B.: „Die gehn nei der Schul“ (Sie gehen in die Schule), wobei vor allem die grammatischen Fehler nur sehr schwer zu beheben seien.
- (6) Die Schüler seien in mündlichen Prüfungssituationen sprachlich gehemmt und könnten kaum Gesamtdarstellungen geben, obwohl sie die Einzelheiten wüßten.
- (7) Die sprachliche Unterrichtsarbeit entfiere bei den meisten Schülern völlig.
- (8) Im Fach Deutsch würden sie nur Nebensätze aneinanderreihen und im Aufsatz wäre die „Grammatikschublade“ zu.
- (9) Im Fach Latein hingen sie an der Bedeutung von einmal Gelerntem.
- (10) Im Fach Mathematik lernten sie schnell die Fachsprache und hätten keine Schwierigkeiten bei logischen Verknüpfungen.
- (11) Im Fach Physik träten die sprachlichen Mängel vor allem bei Versuchsbeschreibungen auf.
- (12) Die Auslese der Schule erfolge durch die Sprache.
- (13) Viele Eltern möchten ihren Kindern bei schulischen Fragen helfen, aber sie könnten es aufgrund ihrer geringen Schulausbildung nicht.

Im Verlauf des WS 1971/72 konstituierte sich eine interdisziplinäre Arbeitsgruppe zwischen Psychologen (Prof. Dr. H. Werbik und Dipl. Psych. G. Kieffer, Psych. Inst. II Universität Erlangen-Nürnberg), Germanisten (Prof. Dr. E. Straßner, jetzt Deu. Sem. Universität Tübingen) und Lehrkräften des Gymnasiums Höchststadt, die sich eine genauere Erfassung der vermuteten sprachlichen Probleme und ihrer Beseitigung bzw. Verminderung durch entsprechende Unterrichtsformen und -inhalte als Ziel setzte. In den Monaten April-Juli 1972 konnten mit Genehmigung der Eltern und des Bayerischen Kultusministeriums mehrere Untersuchungen aller 5. und 6. Klassen (300 Schüler und Schüle-

rinnen) zur Erhebung psychologischer, sozialer, familiärer, schulischer und sprachlicher Daten durchgeführt werden, deren Grundlagen, Inhalte, Ergebnisse und Folgerungen in der vorliegenden Arbeit beschrieben werden.

Darauf aufbauend wurde im Schuljahr 1972/73 mit einer Systematisierung argumentativer Sprachhandlungsunterrichtseinheiten begonnen, die im Schuljahr 1973/74 erweitert werden sollen.

Nach dem erfolgreichen Abschluß dieser Übungen ist eine Ausdehnung des Untersuchungsprojektes auf andere Schulen und Schulsysteme geplant, mit dem Ziel einer Didaktik des Argumentierens auf der Basis einer Sprachhandlungstheorie unter besonderer Berücksichtigung sprachlicher Varietäten (Dialekte, Soziolekte) zu erstellen.

ANALYSE EINER KOMMUNIKATIONSBARRIERE

1.0. ABRISS DER SOZIOLINGUISTISCHEN GRUNDLAGEN

1.1. Begriffsklärung

Seit den ersten Veröffentlichungen Basil BERNSTEINs (1958/59) über eine „Sprachkodetheorie“ hat sich eine ständig vergrößernde Zahl von Germanisten, Linguisten, Pädagogen, Philosophen, Psychologen und Soziologen einem Gebiet der Sprachforschung zugewandt, das inzwischen unter der Bezeichnung Soziolinguistik (Sprachsoziologie) allgemeine Aufmerksamkeit gefunden hat. Die Soziolinguistik befaßt sich vor allem mit dem Einfluß der sozialen Umwelt auf das Sprachverhalten von Personen bzw. Personengruppen. Dabei wird der Stellenwert der traditionellen linguistischen Kategorien neu überdacht und mit Begriffen aus anderen Wissenschaften verknüpft.

Diese interdisziplinären Verbindungen wirken sich nicht nur anregend auf die linguistische Forschung, sondern auch auf die unterstützenden Nachbarwissenschaften aus.

Die Sprache als eine der zentralen Fähigkeiten des Menschen wurde „wiederentdeckt“, besonders von den Sozialwissenschaften, deren Aussagen und therapeutische Maßnahmen weitgehend vom Faktor Sprache beeinflusst werden.

Auch in den bildungspolitischen Diskussionen der letzten Jahre haben die Thesen der Soziolinguistik ihren Niederschlag gefunden. Das statistische Faktum der mangelnden Chancengleichheit für untere soziale Schichten im Bildungswesen findet unter anderem eine Erklärung durch den Begriff der sogenannten Sprachbarriere.

Zur genauen Verständigung über diesen zentralen Begriff der Soziolinguistik sei zuerst der Begriff Sprache in kurzer Form eingeführt.

Man könnte Sprache als strukturiertes System willkürlicher Laute und Lautsequenzen verstehen, das in einer Gruppe von Menschen zur interindividuellen Kommunikation verwendet wird oder jedenfalls verwendet werden kann und das ziemlich erschöpfend die Dinge, Ereignisse und Vorgänge in der menschlichen Umgebung katalogisiert. Diese Definition von CARROLL (1955) zitiert nach HÖRMANN (1967) zeigt den wesentlichen Aspekt: Sprache als strukturiertes Zeichensystem zur Kommunikation zwischen mehreren Individuen.

An diesen Hauptgesichtspunkt anknüpfend kann man den Begriff Sprachbarriere in einem sehr weiten Rahmen fassen, als mangelndes sprachliches Kommunikationsvermögen, wobei körperliches oder geistiges Unvermögen, mangelnde Kommunikationsbereitschaft, räumliche Behinderung oder ähnliches ausgeschlossen sein soll.

In dieser vorläufigen Darstellung ist nicht enthalten, wodurch obiger Effekt primär verursacht wird und welche Folgen durch mangelnde Kommunikationsbereitschaft für den Einzelnen oder Personengruppen entstehen.

In der Soziolinguistik werden als Verursacher solcher sprachlicher Kommunikations-

schwierigkeiten schichtspezifische Sprachunterschiede angesehen (selbe „Muttersprache“ vorausgesetzt).

Im historischen Verlauf erhob die gesellschaftliche Führungsschicht ihre Sprache, die Hochsprache, zur allgemeinen Bildungssprache (z. B. Schule, Lehrer, Lehrbücher). Dies bedeutet, daß Personen der sozialen Unterschicht, im Rahmen des Bildungsprozesses, mit den Lehrpersonen, die weitgehend einer anderen sozialen Schicht entstammen (Mittelschicht), meist schlechter kommunizieren können als Personen, die selbst der Mittelschicht angehören. Die dadurch entstehenden Nachteile der Personen der sozialen Unterschicht vermindern die Chancengleichheit in der Bildung und führen nahezu automatisch durch häufigeres Schulversagen, vorzeitiges Verlassen des Bildungsprozesses (Drop-out-Effekt) und Ergreifen eines Berufes mit niedrigerem Sozialprestige, zu einem Aufrechterhalten der bestehenden Sozialstrukturen.

Dieser Zwangsmechanismus ist das Resultat obiger sprachlicher Kommunikations-schwierigkeiten im Bildungswesen.

Unter ihm wollen wir Sprachbarriere im engeren Sinn verstehen, d. h. das Phänomen sozialer Kommunikationsschwierigkeiten wird primär durch die historische Genese der Gesellschaft und sekundär durch die daraus entstandenen schichtspezifischen Sprachunterschiede verursacht. Die anfangs zu schulischer Chancenungleichheit und im weiteren zu Restriktionen in der Persönlichkeitsentfaltung führen.

Bevor wir uns den Möglichkeiten zur Behebung des Sprachbarriereeffektes zuwenden, sei zum besseren Verständnis auf jene Untersuchungen und Theorien eingegangen, die sich mit der Bedeutung und Erklärung umweltspezifischen Sprachverhaltens beschäftigen.

1.2. Defizithypothese

Der derzeit bekannteste Ansatz, den Zusammenhang zwischen sozialen Strukturen und Sprachverhalten aufzuzeigen, ist von B. BERNSTEIN in seinen Untersuchungen und Arbeiten ab 1958 gemacht worden.

Seine grundlegende Aussage lautet: „Die Implikationen bestimmter Formen von Sprachgebrauch, wie er in der normalen Bevölkerung zu finden ist, verzögern oder erleichtern das Lernen, und zwar unabhängig von jeder angeborenen Fähigkeit. Gewisse sprachliche Formen bringen für den Sprechenden einen Verlust an Geschicklichkeit (sowohl kognitiven als auch sozialen) mit sich, die sowohl für eine erfolgreiche Erziehung als auch für den Erfolg im Beruf von ausschlaggebender Wichtigkeit sind; diese Formen des Sprachgebrauches sind kulturell und nicht individuell bestimmt“ (BERNSTEIN 1959 b). Hier knüpft BERNSTEIN an Thesen bzw. Beobachtungen z. B. von W. v. HUMBOLDT (jede Muttersprache prägt eine ihr eigentümliche Weltansicht), E. SAPIR (die Sprachgewohnheiten einer Gruppe bedingen deren Sicht der Welt) und B. L. WHORF (da die verbalen Strukturen einer Sprachgemeinschaft weitgehend deren soziale und psychische Erfahrungen beeinflussen, entstehen durch unterschiedliche Sprachstrukturen unterschiedliche Wert- und Verhaltenssysteme) an. Über direkte Sprachvergleiche zwischen verschiedenen Sozialschichten berichten z. B.: A. DESCOEUDRE (1921), HETZER und B. REINDORF (1927), M. J. SCHULMAN und R. J. HAVIGHURST (1947). Die Ergeb-

nisse dieser und ähnlicher Untersuchungen führten zu der Ansicht, daß die Unterschichtsprache und somit auch deren Sprecher den Sprechern der Mittelschicht quantitativ und qualitativ unterlegen seien. Hierbei sei einstweilen unkritisiert eingeschoben: als Norm der Sprachvergleiche wurde die Hochsprache (= Mittelschichtsprache) verwendet. Im weiteren Verlauf der Soziolinguistik wird obige Ansicht als Defizit-Hypothese (beschränkte Sprachfertigkeit der sozialen Unterschicht) bezeichnet und erscheint erstmals in dieser Deutlichkeit bei SCHATZMAN und STRAUSS 1955. Jene verglichen die Aussagen von Unterschicht- und Mittelschichtsprechern zu einer Naturkatastrophe und fanden schichtspezifische Sprecherstrategien. Ein eher implizites, beim Sprachempfänger bereits Verständnis bzw. Kenntnis über den Sprachgegenstand voraussetzendes Sprechen sei das Kennzeichen der Unterschichtsprache und ein eher explizites, für den Sprachempfänger weniger Kenntnis über den Sprachgegenstand voraussetzendes Sprechen sei das Merkmal der Mittelschichtsprache. Diese Sprachmerkmale kehren in den meist theoretischen Überlegungen BERNSTEINs wieder.

1962 entwirft er ein idealtypisch konstruiertes Modell von Sprachcodes mit einem „restricted code“ der Unterschicht und einem „elaborated code“ der Mittelschicht. In einem älteren Ansatz 1961 nennt er die beiden Codes noch „public“ und „formal“. Sie entsprechen etwa dem, was wir unter Hoch- und Umgangssprache verstehen. Diese Unterscheidung verwirft er aber als zu unscharf und spricht im weiteren nur mehr von „restricted“ und „elaborated codes“.

Die nur schwer verständlichen und oft abgeänderten Definitionen und Überlegungen zur Kode-Theorie führten zu Mißverständnissen und Fehlinterpretationen der Ziele BERNSTEINs, vor allem im Rahmen der kompensatorischen Erziehung in den USA.

Auch die germanistische Linguistik erhoffte sich bzw. sie tut es heute noch eine Neuorientierung ihrer Grundlagen im soziolinguistischen Bereich durch die BERNSTEINschen Arbeiten.

Sie zählen zum Standardwissen jedes Germanisten und sind z. B. in den Veröffentlichungen von DITTMAR (1973), NIEPOLD (1970), HAGER, HABERLAND, PARIS (1973) sehr verständlich zusammengefaßt. Daher kann auf eine ausführliche Beschreibung an dieser Stelle verzichtet werden. Wesentlich wichtiger erscheint eine Überprüfung der experimentellen Güte der Versuche und deren wissenschaftlicher Wert für die Stützung der Defizithese.

1.2.1. *Die Kodetheorie als wissenschaftliche Theorie*

Die eher traditionell-ästhetisch orientierte Germanistik legte keinen oder nur geringen Wert auf eine empirisch-wissenschaftliche Ausbildungsrichtung. Ein Mangel, der erstmals bei der Konfrontation mit BERNSTEINs Untersuchungen hervortrat. Er kann teilweise für die beharrlichen Fehlschlüsse über die Möglichkeiten und Grenzen der Defizithypothese verantwortlich gemacht werden.

Wenn wir einen wissenschaftlich rechtfertigbaren Standpunkt einnehmen wollen, müssen wir uns zuerst über die Tätigkeit des wissenschaftlichen Forschens, d. h. deren Prinzipien, verständigen.

Nach POPER (1971, S. 3) besteht dieses Vorgehen darin: „... Sätze oder Systeme von Sätzen aufzustellen und systematisch zu überprüfen; in den empirischen Wissenschaften

sind es insbesondere Hypothesen, Theoriensysteme, die aufgestellt und an der Erfahrung durch Beobachtung und Experiment überprüft werden.“

Auf die BERNSTEIN'schen Untersuchungen bezogen heißt das, die Kodetheorie ist als System von Sätzen (Allsätzen) zu verstehen, dessen empirische Wahrheit mit den Experimenten von 1960 und 1962 überprüft werden soll. Wenden wir uns zunächst der Theorie zu, die durch folgende theoretische Sätze in ihren wesentlichen Punkten beschreibbar ist:

- (1) Die verbalen Handlungsmöglichkeiten jedes Sprechers sind bestimmt durch die sozialen Normen und Rollen seiner Sozialisationsgruppe.
- (2) Jeder Sprecher hat eine Handlungsinstanz, die in Abhängigkeit von (1) seine Sprachhandlungen plant und steuert.
- (3) Die Strategie der Handlungsinstanz in kommunikativen Situationen heißt „linguistic code“.
- (4) Es gibt zwei allgemeine Typen von „codes“, den elaborierten Kode als Kennzeichen der Sprecher der sozialen Mittelschicht und den restringierten Kode der sozialen Unterschicht.
- (5) Der restringierte Kode ist eine Teilmenge des elaborierten Kodes, der als Sprachnorm bzw. Handlungsnorm zu verstehen ist.
(Anmerkung: Grundlage der Defizithypothese)
- (6) Die Handlungsstrategien (Kodes) sind auf einer psychologischen, einer soziologischen und einer linguistischen Ebene beschreibbar, die untereinander verbunden sind.

Diese Umformulierung der diversen Ideen und Vorschläge BERNSTEIN's widerspricht beispielsweise der sehr verbreiteten Darstellung von HAGER, HABERLAND und PARIS (1973). Denn jene differenzieren nicht zwischen „input“, „output“ und Konstruktvariablen, d. h. sie fassen die Kodetheorie nicht als System auf. Dadurch werden die Unterschiede zwischen Theorie und Operationalisierung verwischt, was zur Betrachtung der Kodes als linguistische Merkmale des Sprechens führt, anstatt, wie oben geschehen, diese als Handlungsstrategien zu verstehen, die z. B. auf der linguistischen Beobachtungsebene operationalisiert werden können. Zum Abschluß dieses Exkurses in die Grundbegriffe der Kodetheorie seien nur einige Kritikpunkte erwähnt, um der Gesamtkritik nach der Erörterung des experimentellen Vorgehens nicht vorzugreifen. Die teils diffusen und unpräzisen Gedanken BERNSTEIN's zur Erstellung einer Sprachkodetheorie genügen den Anforderungen an ein theoretisches System nicht, da sie:

- (1) verschiedene Interpretationen ermöglichen,
- (2) nicht widerspruchsfrei sind,
- (3) nur für den linguistischen Bereich Überprüfungsvorschläge enthalten,
- (4) einige Thesen nicht nachprüfbar sind (Handlungsinstanz).

1.2.2. Empirische Überprüfung der Kodetheorie

Nach „Abschluß der teils induktiven, teils deduktiven Schritte zur Erstellung einer soziolinguistischen Theorie versuchte BERNSTEIN seine Thesen experimentell zu belegen. Wissenschaftstheoretisch müßte dies bedeuten: aus den Allsätzen der Theorie werden besondere Sätze abgeleitet, deren Wahrheitsgehalt in der Realität überprüft wird.

Bei Verifizierung der besonderen Sätze könnte das theoretische System solange als „vorläufig bewährt“ bezeichnet werden, bis es durch die weitere wissenschaftliche Entwicklung falsifiziert oder überholt wird. Hierzu unternahm BERNSTEIN Sprachuntersuchungen, in denen er insgesamt 22 Jugendliche aus der sozialen Unterschicht bzw. Mittelschicht über die Abschaffung der Todesstrafe diskutieren ließ. Die Diskussionen der Versuchsgruppen (2 Mittelschicht-, 3 Unterschichtgruppen) wurden optisch und akustisch aufgezeichnet. Das so gewonnene Sprachmaterial sollte die Unterschiedlichkeit der verbalen Planungsstrategien (= Kode) der sozialen Schichten, wie in der Kodetheorie postuliert, beweisen.

Die Kodes wurden operationalisiert als Merkmale der von GOLDMAN-EISLER (1954) untersuchten Verzögerungsphänomene, die angeblich eine Beziehung zwischen Stockungen im Redefluß und kognitiven Eigenschaften herstellen.

Diese Merkmale sind, bezogen auf eine konstante Zeiteinheit der Diskussion:

- (1) Die Anzahl der Wörter
- (2) Die Anzahl der Silben
- (3) Die Zeitdauer der sprachlichen Äußerungen ausschließlich der Pausen.
- (4) Verschiedene Maße zur Pausenlänge.

Als besondere Sätze stellte er vier Voraussagen auf, wie z. B.: „Hält man den sprachlichen und nichtsprachlichen IQ konstant, machen Unterschichtgruppen weniger häufig Pausen und verwenden weniger Zeit für Pausen als Mittelschichtgruppen.“ (BERNSTEIN 1962b), die er durch die Untersuchungsergebnisse für verifizierbar hält.

Zur Beurteilung dieser inhaltlichen Vorgehensweise sei auf N. DITTMAR verwiesen:

„Überspitzt bedeutet Bernsteins Behauptung: je weniger und je kürzere Pausen jemand macht, desto unorganisierter und unsinniger redet er daher. Es hängt sehr viel von der Situation ab, ob Sprecher ruhig und überlegt sprechen können oder hastig reden müssen. Über die Fähigkeit, Inhalte angemessen mitteilen zu können, sagen die von Bernstein benutzten Maße wenig aus“ (DITTMAR 1973, S. 62 f.).

Insbesondere hat BERNSTEIN nicht berücksichtigt, daß sein Schluß von der Pausenlänge auf die Güte der verbalen Planung und die Hochsprachenkompetenz den Erkenntnissen der Intelligenzforschung, die er selbst anwendet, widerspricht. Die in der faktorenanalytischen Intelligenzmessung übliche Einteilung der spezifischen Intelligenzfaktoren nach THURSTONE weist einen Faktor „verbal fluency“ aus, der genau dann eine hohe verbale Intelligenztestleistung anzeigt, wenn möglichst viele Worte ohne Pausen erbracht werden. Dieser Faktor der Wortflüssigkeit ist ebenfalls im Intelligenzmodell von GUILFORD als ein Merkmal des divergenten Denkens enthalten. Zusammengefaßt heißt das, die Argumentation BERNSTEINS zur Belegung der Kodetheorie mit Hilfe von Verzögerungsphänomenen ist aus logischen Gründen nicht länger aufrechtzuerhalten.

Zur weiteren Stützung seiner These unterzog BERNSTEIN (1962 a) das Diskussionsmaterial einer grammatischen Analyse, deren besondere Sätze auf die linguistischen Kennzeichen des elaborierten und des restringierten Kodes bezogen aber nicht extra formuliert sind.

Es zeigten sich dabei signifikante Unterschiede zwischen den Sprechern der Mittelschichtgruppen und den Sprechern der Unterschichtgruppen, die vereinfacht als höhere Komplexität des Sprachgebrauchs der Mittelschicht, im Sinne der Hochsprachengrammatik, beschrieben werden können, aber nur zum Teil die Voraussagen (Kennzeichen der Kodes) betreffen.

Durch diese und die vorhergehenden Resultate sieht BERNSTEIN seine Charakterisierung des „restricted“ und des „elaborated code“ und die Kodetheorie bestätigt. Hierzu können zwei Arten von Einwänden vorgebracht werden, wissenschaftstheoretische und experimentell-methodische.

Wissenschaftliche Einwände:

- (1) Die Kodetheorie in der Form BERNSTEINs ist keine wissenschaftlich nachprüf-bare Theorie, da sie vage und mißverständlich formuliert ist. Dies gilt sowohl für die Allsätze als auch für die besonderen Sätze.
- (2) Es sind nur Teile des Hypothesengebäudes in einem Realisationsverfahren dar-stellbar.
- (3) Die angegebenen Überprüfungsverfahren sind nur beschränkt verwendbar (logische Fehler, unpräzise Angaben).
- (4) Die linguistischen Kennzeichen des Kodes sind Prognosen, die nur zum Teil überprüft werden.

Experimentell-methodische Einwände:

- (1) Die Methode der Gruppendiskussion läßt keine eindeutigen Schlüsse auf die Sprachkompetenz der Sprecher zu, da die Art der Gruppenstruktur nicht kon-stant gehalten werden kann.
- (2) Das Thema der Diskussion bevorzugt die Mittelschichtsprecher, da diese auf Grund ihrer Schulbildung ein wahrscheinlich größeres Wissen zu diesem Problem haben.
- (3) Die geringe Zahl von Versuchspersonen (22 Vpn), in einigen Vergleichen sind es nur mehr 8 Vpn, rechtfertigten keine Verallgemeinerungen.
- (4) Als Hauptkritikpunkt im experimentellen Bereich ist der unkontrollierte Sprach-einfluß des Versuchsleiters anzuführen. Ein Punkt, der in der bisherigen Literatur zu BERNSTEIN unberücksichtigt ist.

Die verbalen Äußerungen des Versuchsleiters zu Beginn und während der Dis-kussion werden in den Untersuchungsberichten nicht beschrieben. Wir wissen nichts über den Kode des Versuchsleiters: war er bei allen Gruppen konstant oder paßte sich der Versuchsleiter dem vermuteten Kode der Gruppe an? Wahr-scheinlich war der Versuchsleiter ein Sprecher der Mittelschichtsprache, dann wären im ersten Fall (Konstanz) die Anweisungen und Diskussionshilfen für die Unterschichtgruppen schlechter verständlich gewesen und hätten die „schlechteren“ Sprachleistungen zumindest mitbedingt. Im zweiten Fall (Anpas-sung) könnten die Sprachleistungen der Unterschichtsprecher durch den soge-nannten „Rosenthal-Effekt“ (ROSENTHAL 1966) erklärt werden. Der Rosen-thal-Effekt, bekannt durch die Experimente mit den vorgeblich „klugen“ und den „dummen“ Ratten, bezeichnet eine Beeinflussung von Versuchsergebnissen durch erwartungsbedingtes Verhalten des Versuchsleiters. Für die Möglichkeit des Vorliegens dieses Effekts spricht der nichtstandardisierte und freie Gebrauch des verbalen Eingreifens des Versuchsleiters, der sich, bewußt oder unbewußt, zum besseren Verständnis dem erwarteten Sprachverhalten der Unterschicht-gruppen anpaßte. Die daraufhin ihrerseits den „einfacheren“ Sprachstil des Ver-suchsleiters übernahm.

Abschließend kann man sagen, daß die Thesen BERNSTEINs und deren experimentelle

Stützung nicht den Anforderungen einer exakten wissenschaftlichen Überprüfung standhalten. Dennoch haben sie einen enormen Einfluß auf die Soziolinguistik ausgeübt und werden in weiten Kreisen auch heute noch bedenkenlos als „wahr“ anerkannt. Dies konnte nur geschehen, weil die linguistischen Wissenschaften noch weitgehend unbeeinflusst sind von den Erkenntnissen der wissenschaftstheoretischen Forschung und den grundlegenden experimentellen Verfahrensweisen. Betrachtet man die folgende Einteilung von Experimentarten (in Anlehnung an EDWARDS):

- (1) Erprobungsexperiment (Voruntersuchung)
- (2) Methodenexperiment (Entwicklung einer Untersuchungsmethode)
- (3) Anwendungsexperiment (Wahl zwischen verschiedenen Untersuchungsmethoden)
- (4) Entscheidungsexperiment (Prüfung von Theorien)

ersieht man, daß die BERNSTEINschen Experimente Erprobungs- bzw. Methodenexperimente und nicht, wie in der Soziolinguistik fälschlicherweise angenommen, Entscheidungsexperimente sind.

Das heißt, BERNSTEINs Arbeiten sind als begrenzte Voruntersuchungen zu verstehen, die auf einigen logisch noch nicht konsistenten Thesen basieren und erste Anhalte über soziolinguistische Untersuchungsmethoden geben.

Jede andere als diese explorative Sichtweise, insbesondere der Aufbau von sogenannten kompensatorischen Spracherziehungsprogrammen, ist nicht begründbar.

Für weitere soziolinguistische Überlegungen sind jene Teile der Kodetheorie verwendbar, die sich mit dem sozialisationsspezifischen Spracherwerb und den daraus folgenden verbalen Kommunikationsschwierigkeiten zwischen Sprechern verschiedener sozialer Schichten beschäftigen, wie z. B. auf dem schulischen oder dem psychotherapeutischen Sektor.

Auch aus den Untersuchungsmethoden BERNSTEINs lassen sich Folgerungen für die künftige Forschungsarbeit ziehen. Die Methode der Gruppendiskussion ist mit den derzeitigen experimentellen Mitteln nicht hinreichend kontrollierbar. Dasselbe gilt für andere mündliche Kommunikationsformen. Es erscheint daher sinnvoller, die soziolinguistischen Thesen zuerst an schriftlichen Sprachproben (nicht Schulaufsätzen o. ä.) zu überprüfen, um nach dem Aufbau eines gesicherten Theoriensystems das Methodenrepertoire schrittweise auf mündliche Sprechsituationen zu erweitern.

Inwieweit dies die Nachfolger BERNSTEINs im Rahmen der Defizithypothese befolgt haben, sei im nächsten Abschnitt dargestellt.

1.2.3. Weitere Untersuchungen zur Defizithypothese

Mit BERNSTEIN vergleichbare bzw. ergänzende Untersuchungen liegen vor zum Beispiel von:

LOBAN	1963	(USA)
ROBINSON	1965	(GB)
ROEDER	1965	(BRD)
REICHWEIN	1967	(BRD)
LAWTON	1968	(GB)
HAWKINS	1969	(GB)
OEVERMANN	1970	(BRD)

Keine dieser Arbeiten konnte einen methodisch abgesicherten Beweis für die Gültigkeit der Defizithypothese erbringen.

Die im deutschen Sprachraum umfassendste Untersuchung ist die Dissertation von U. OEVERMANN (1970). Er versuchte, die Kodetheorie, wie unter 1.2.2. vorgeschlagen, durch eine vertiefte Anwendung soziologischer Begriffe und Systeme (soziologische Rollentheorie) zu präzisieren und zu erweitern. Zur linguistischen Operationalisierung der Codes verwendete er Aufsätze von 30 Realschülern, die er mit 89 grammatikalischen Variablen (nach der deutschen Schulgrammatik von HINZE) nach schichtspezifischen Unterschieden hin analysierte. Im Gegensatz zu BERNSTEIN konnte er nur wenige statistische Signifikanzen ermitteln. Zum Abschluß seiner Arbeit, die er als explorative Studie verstanden haben will, führte er eine Reihe von Kritikpunkten auf, die er in einem Forschungsvorhaben zu beheben beabsichtigt.

Wir müssen uns jedoch fragen, ob die OEVERMANNsche Untersuchung nur eine deutsche Adaption von BERNSTEIN mit einigen theoretischen und methodischen Verbesserungen ist.

Dies kann man getrost bejahen, da die grundlegenden Axiome der Defizithypothese beibehalten werden. Besonders problematisch am Vorgehen OEVERMANNs erscheint die vor allem syntaktische Klassifizierung des Sprachmaterials, die abzulehnen ist. Die Gründe hierfür sind:

- (1) Die Hochsprachensyntax ist keine hinterfragte Sprachnorm. Ihre Beherrschung kann nicht das Oberziel der Spracherziehung sein, wenn wir Sprache als soziale Interaktion begreifen wollen.
- (2) Der Kompetenzgrad des Syntaxgebrauchs ist abhängig vom Grad der schulischen Ausbildung, die ihrerseits mit den sozialen Verhältnissen in der Familie korreliert.

Eine in der bisherigen Diskussion neue Komponente, die situative Abhängigkeit von Sprachäußerungen, ist in den Untersuchungen von ROBINSON (1965) und LAWTON (1968) angesprochen. Ausführlicher befaßte sich CAZDEN (1970) mit dem Einfluß der Situation, die er für eine bisher „vernachlässigte Ursache sozialer Klassenunterschiede im Sprachgebrauch“ (CAZDEN 1971) hält. Die schulischen Sprachprobleme sind nach seiner Meinung weder durch die These zweier schichtspezifischer Sprachen noch durch die Behauptung, die Unterschichtkinder hätten „weniger Sprache gelernt“ als die Mittelschichtkinder, erklärbar. Diesbezüglich zitiert er Untersuchungen (USA) zur Entwicklung der grammatischen Kompetenz (z. B. LA CIVITA, KEAN und YAMAMOTO, 1966; SLOBIN ed. 1967; CAZDEN 1965; BROWN, CAZDEN und BELLUGI 1969), des Wortschatzes (LESSER, FIFER und CLARK 1965) und zur Dialektsprache in New York (LABOV, COHEN, ROBINS und LEWIS 1968) und folgert: „Beide Erklärungen, die durch „weniger Sprache“ wie die durch „eine andere Sprache“, sind in zweifacher Hinsicht inadäquat. Erstens beziehen sich beide nur auf Muster struktureller Art und nicht auf Muster des Gebrauchs im aktuellen Sprechereignis. Zweitens gehen sie von der Annahme aus, daß das Kind nur eine einzige Weise zu sprechen lernt, die sich dann in immer gleicher Form und in gleichem Ausmaß wiederholt.“ (CAZDEN 1971 S. 285)

Als Ziel weiterer Forschungsbemühungen sieht er die Analyse der Wechselwirkung von Sprachfähigkeit und Umwelt und fordert eine darauf aufbauende Theorie der münd-

lichen Spracherziehung, in der der Sprachgebrauch wichtiger ist als die Sprachform. Diese Vorstellungen CAZDENs gehen erheblich über den BERNSTEIN/OEVERMANN-schen Rahmen hinaus und schlagen eine Brücke zu den pragmlinguistischen Ansätzen und zu LABOV.

Für unsere eigenen Überlegungen zur soziolinguistischen Forschung und zur Behandlung des Sprachbarrierenproblems müssen die soziologischen Betrachtungen OEVERMANNs und die Verweisung CAZDENs u. a. auf die situative Sprachkomponente berücksichtigt werden.

Experimentell wurden weder von OEVERMANN noch von anderen Autoren Methoden zur Sprachuntersuchung vorgeschlagen, die über das unter 1.2.2. gesagte hinausgehen.

1.3. Theoretische Ansätze im Rahmen der Differenzkonzeption

Die sogenannte Differenzkonzeption steht konträr zur Defizithypothese. Sie versucht, Sprachunterschiede zwischen überregionaler Standardsprache bzw. Standardvarietät (z. B. Hochdeutsch), regionalen Varietäten (Dialekte), sozialen Varietäten (Soziolekte und Minderheitensprachen) und funktionalen Varietäten (z. B. Fachsprachen) zu beschreiben. Entscheidend für die Unterschiedlichkeit beider Konzepte ist, daß Wertungen von Varietäten an der Norm der Standardsprache entfallen, ebenso wie Folgerungen über die Denkfähigkeit eines Sprechers aufgrund von Sprachleistungen.

1.3.1. *Schwerpunkt: Grammatikmodell*

Einige der bekanntesten und fundiertesten Arbeiten sind von LABOV zum Sprachgebrauch verschiedener ethnischer Gruppen und sozialer Schichten in New York (LABOV 1966: LABOV u. a. 1968).

Er untersuchte die Zusammenhänge zwischen soziologischen, phonologischen und grammatischen Aspekten und widersprach den Anhängern BERNSTEINs auf das heftigste. Seine Kritik richtet sich vor allem gegen die Auffassung BERNSTEINs, die Sprache der Unterschicht sei a priori restringiert. Es komme vielmehr darauf an, Unterschichtssprecher in ihrem gewohnten Milieu zu untersuchen; dann würden diese durchaus elaboriertes Sprachverhalten im Rahmen des Regelsystems ihres Soziolekts zeigen. Aufgrund seiner Beobachtungen schlägt LABOV ein System dreier Regeltypen vor, eine Art Grammatik-anwendungsmodell, in dem die Regeln und Regelabweichungen einer Standardsprache und ihrer Varietäten abgebildet werden können.

Wesentlich sind daran die Regeln des Typs III, sogenannte Variablenregeln, in denen linguistische Parameter (phonologische, syntaktische) als Funktion extralinguistischer Parameter (z. B. Alter, Geschlecht, soziale Schicht) dargestellt werden. Sie sind als Beschreibungen gruppenspezifischen Sprachverhaltens zu verstehen. Die Arbeiten LABOVs sind weniger für die soziolinguistische Theoriebildung bedeutsam als für die soziolinguistische Methodologie (vgl. LABOV 1972, in KLEIN und WUNDERLICH 1972). Er wählte als Realisationsverfahren die Feldbeobachtung (im Gegensatz zu BERNSTEIN-OEVERMANN: Experiment) und versuchte, möglichst große Mengen natürlicher Rede aufzuzeichnen. Dieses Sprachmaterial wurde gewonnen durch:

- (1) Zwanglose Gruppengespräche (individuelle Tonbandaufzeichnung)
- (2) Interview (Tonbandprotokolle)
 - (a) face to face Interview (in der häuslichen Umgebung)
 - (b) anonymes Interview (getarnt als Unterhaltung)
- (3) Zufällige Gesprächsbeobachtung (Bushaltestelle, Zoo, Zug usw.)
- (4) Katastrophen-Interviews (nachträgliche Auswertung von Radio, TV;Sendungen)
- (5) Lesetexte (phonologische Merkmale)
- (6) Semantiktest (Wortschatz)
- (7) Text zur Hochsprachsyntax
- (8) Test zum Gebrauch von Regionaldialekten
- (9) Test zur Messung von Einstellungen gegenüber typischen Sprechern verschiedener Sprachvarietäten
- (10) Test zur Bewertung der eigenen Sprechweise

Diese Methoden LABOVs erfassen ein breites Spektrum von Sprachsituationen. Sie dienen vorwiegend Erkundungsaufgaben, an Hand derer Sprachregeln regionaler Dialektsprecher aufgestellt werden können. Für die experimentelle Untersuchung der Sprachbarrierenproblematik sind die Methoden (1) bis (5) nur im Rahmen eines großangelegten Forschungsprojekts durchführbar. Dazu bedürften sie jedoch einer Verbesserung im Sinne der Standardisierung der Versuchssituation, da sonst die Einflüsse des Versuchsleiters bzw. des Interviewers nicht kontrollierbar sind. Die Methoden (5) bis (8), von LABOV als Korrektiv des Beobachtungsfehlers gedacht, implizieren ein ausführliches Klassifikationsschema der Phonologie, Syntax und Semantik, der in einem Sprachraum vorhandenen Sprachvarietäten. Eine Bedingung, die, wie in unserem Fall, weder in Höchststadt noch in einem anderen Teil der BRD derzeit erfüllbar ist.

Mit den Methoden (9) und (10) transformiert LABOV soziologische Meßverfahren für den linguistischen Bereich und diskutiert damit die Einflüsse von Wertstandard und Sozialprestige von Sprachformen. Insgesamt können die Methoden LABOVs als richtungsweisend angesehen werden. Sie sind allerdings nur begrenzt auf die Höchststadt-Untersuchung übertragbar, da diese in der hier zu beschreibenden Phase als Voruntersuchung (pilot-study) mit minimalen ökonomischen Möglichkeiten gedacht ist. Es wird zu überlegen sein, inwieweit einige der o. a. Methoden vom Einzelverfahren auf Gruppenanwendung umstellbar sind.

Neben LABOV sind noch einige andere Ansätze, eine Theorie der Sprachvariation mit Hilfe von Grammatikmodellen aufzustellen, erwähnenswert.

Susan HOUSTON (1970), die eine sogenannte Kontingenzgrammatik mit den CHOMSKYschen Begriffen Kompetenz und Performanz entwirft, geht davon aus, daß die Sprachkompetenz für alle Sprecher einer Sprache (im Sinne von Standardsprache) gleich ist, während die Sprachperformanz jene Regeln enthält, die die Sprachvariationen bestimmen (vgl. HOUSTON 1972, S. 214). Die regionalen Varietäten einer Standardsprache versuchen LOFLIN (1970) und KANNGIESSER (1972) durch koexistierende Grammatiken zu beschreiben.

Die Grammatikmodelle in der Differenzkonzeption bringen keine Klärung der Sprachbarrierenproblematik. Sie postulieren die Existenz verschiedener Sprachvarietäten, die durch syntaktische Merkmale voneinander abgrenzbar sind. Für Bilingualismus bzw. diglossile Studien mag dies wertvolle Erkenntnisse vermitteln, aber für die Mehrzahl der bundesdeutschen Sprachregionen, in denen fließende Übergänge und Überschneidungen

zwischen Hochsprache – Dialekt – Soziolekt vorliegen, verspricht dieses Vorgehen keinen Gewinn.

Insbesondere das Fehlen von Sprachnormen und soziologischer Reflektierung der Dialekte weist auf die Schwächen der Grammatikmodelle hin.

1.3.2. *Schwerpunkt: Kommunikative Funktion*

Die Konzepte von LABOV, HOUSTON, LOFLIN beziehen sich vor allem auf phonologische und syntaktische Variable, d. h. den strukturellen Bereich der Sprache. Sie sind als Erweiterung des Transformations-Grammatik-Modells um eine soziologische Komponente zu verstehen. HYMES, WUNDERLICH und andere Autoren wenden sich gegen dieses Vorgehen, da die interaktionale Funktion von Sprache in den Grammatikmodellen unberücksichtigt bleibt.

Wir wollen im Anschluß an unsere Sprachdefinition aus 1.1. jene sprachtheoretischen Ansätze, deren Schwerpunkt auf dem funktionalen Aspekt der Sprache liegt, unter dem Überbegriff kommunikative Sprachtheorien zusammenfassen. Sie beziehen Sprachverhalten auf den situativen Kontext und analysieren die Funktion der einzelnen Sprechakte. Nach AUSTIN (1972) und SEARLE (1971) sind Sprechakte die Basiseinheiten der sprachlichen Kommunikation. Sie sind Äußerungen, die kontextabhängig momentane Beziehungen zwischen Sprecher und Hörer herstellen (illokutive Komponente) und einen Einfluß auf das Hörerverhalten ausüben (perlokutive Komponente). In Anlehnung an die Informationstheorie (Sprache als Informationsträger) erweiterte bzw. ersetzte HYMES (1968) den linguistischen Kompetenzbegriff CHOMSKYs durch den Begriff der „kommunikativen Kompetenz“, mit der er jene Fähigkeit von Sprechern/Hörern meint, sich in verschiedenen situativen Kontexten sprachlich zu verständigen.

HABERMAS ergänzt und erläutert: „Mit Hilfe von Sprechakten erzeugen wir allgemeine Bedingungen der Situierung von Sätzen, also Strukturen der Redesituation; zugleich sind diese Strukturen aber auch in der Rede selbst vertreten – eben als die sprachlichen Ausdrücke, die wir pragmatische Universalien nennen. Ein Sprechakt erzeugt die Bedingungen dafür, daß ein Satz in einer Äußerung verwendet werden kann; aber gleichzeitig hat er selbst die Form eines Satzes. Eine Theorie der kommunikativen Kompetenz muß die Leistungen erklären, die Sprecher oder Hörer mit Hilfe pragmatischer Universalien vornehmen, wenn sie Sätze in Äußerungen transformieren.“ (HABERMAS, 1971, S. 103).

Er unterscheidet zwei Formen der Kommunikation: „kommunikatives Handeln“ – „Diskurs“. Unter ersterem sind jene Kommunikationssituationen zu verstehen, in denen verbale und extraverbale (z. B. Gesten) Äußerungen zugelassen sind und ein naiver Konsensus über die verwendeten Zeichen besteht. Die diskursive Verständigung, in der keine extraverbalen Äußerungen zugelassen sind, die frei ist von Handlungs- und Herrschaftszwängen, dient der Begründung von Meinungen und Normen mit dem Ziel der Einigung.

In seinen Vorerwägungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz zielt HABERMAS auf eine Gesellschaftsform der Vernunft, indem er für eine uneingeschränkte und herrschaftsfreie Diskussionssituation plädiert. In ihr bräuchte man einen Diskurs nur lange genug fortzusetzen, um zu einem Konsensus zu kommen, der per se „wahrer Konsensus“ heißt.

Gegen diese idealtypische Konstruktion einer Kommunikationssituation läßt sich einwenden, daß die Ausschaltung extralinguistischer Merkmale nicht möglich ist, da z. B. die Zeichen der Körpersprache und der Phonetik nicht eliminierbar sind. Des weiteren ist nicht verständlich, warum der Diskurs keinen Interaktionscharakter besitzt.

Wenn wir die dargestellten Thesen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz auf unsere Fragestellung der Sprachbarrierenproblematik rückbeziehen, können wir jene Theoriepunkte herausstellen, die eine Erweiterung der Sprachkompetenz im Sinne einer kommunikativen Kompetenz betreffen. Die herrschaftsfreie Diskurssituation gibt Anhaltspunkte für die Richtung, in die eine Spracherziehungstheorie zur Beseitigung bzw. Vermeidung von Sprachbarrieren gehen müßte, da sie die materiellen und emanzipatorischen Interessen der Menschen berücksichtigt.

1.3.3. *Schwerpunkt: Handlungstheorie*

Gegen die Thesen von HABERMAS wendet sich WUNDERLICH (KLEIN und WUNDERLICH 1972), insbesondere gegen die „Interpretation des Marxschen Arbeitsbegriffes als einer instrumentalten Kategorie, der er (HABERMAS; Anmerkung d. Verf.) die Kategorie der kommunikativen Verständigung an die Seite stellen will“ (KLEIN und WUNDERLICH 1972, S. 317). WUNDERLICH formuliert dann weiter: „MARX hatte den Begriff der Arbeit jedoch als die grundlegende, gesellschaftliche Kategorie konzipiert, die Kommunikationsleistungen und soziale Institutionen mit einschließen muß. Arbeit befriedigt nicht nur Bedürfnisse, sondern schafft selbst neue Bedürfnisse, was von der instrumentalten Interpretation her nicht erklärbar ist.“ (KLEIN und WUNDERLICH 1972, S. 317 f.)

Als Alternative sieht WUNDERLICH seine Bemühungen zu einer Handlungstheorie der Sprache (MAAS und WUNDERLICH 1972). Es geht ihm dabei „um die graduelle Antizipation von psychischen und sozialen Voraussetzungen für einen demokratischen Sozialismus, auf der Basis realer Sprachhandlungen (und nicht auf der Basis eines utopischen Ideals), aufgrund einer Kritik der deformierenden Bedingungen“. (KLEIN und WUNDERLICH 1972, S. 330)

Konkretere Ansätze einer Handlungstheorie liegen von MAAS vor. (MAAS und WUNDERLICH 1972). Er sieht sie nicht als Fortführung des kommunikationstheoretischen Konzepts, sondern als Kritik, die gleichermaßen gegen die strukturalistische und generative Sprachtheorie gewendet ist. „Eine Linguistik, die sich am Vorbild der exakten Naturwissenschaften orientiert, kann nicht die Sprache als soziales System adäquat erfassen. Sie verdinglicht Sprache, das heißt, sie nimmt einen isolierbaren, für sich bestehenden Gegenstand an, nämlich Sprache . . .“, sie betrachtet Sprachsysteme als „allgemein gesellschaftlich vereinbart, ohne zu fragen, was dies heißt“ (MAAS in BÜHLER et al. 1973, S. 144 f.). Nach MAAS verbirgt sich hinter der sozialen Bedingtheit von Sprache und ihrer allgemein gesellschaftlichen Vereinbarkeit „... nichts anderes als eben ihre Verbindlichkeit als Leistung der gesellschaftlichen Arbeit; ...“ (MAAS in BÜHLER et al. 1973, S. 147).

Die Arbeit als fundamentaler Begriff bei MAAS bestimmt die Regeln der Sprache, die nicht als „objektiver Kode“ vorgegeben sind, sondern von jeder Person immer wieder individuell erzeugt und internalisiert werden. Sie schafft ihre eigenen Bedingungen, wie z. B. Produktionsmittel oder Sprache. Das Merkmal eigene Bedingungen schaffen und

über sie verfügen ist nach MAAS das Kriterium, mit dem er zwischen den Tätigkeiten des Verhaltens und des Handelns unterscheidet und den Begriff Handeln definiert.

Handeln ist eine kontrollierbare Tätigkeit, hinter der eine Absicht steht, wohingegen Verhalten reaktiv und situationsabhängig ist. Er verdeutlicht dies an Beispielen von Aufforderungs-, Frage- und Behauptungshandlungen.

Die Arbeiten von MAAS, denen der Arbeitsbegriff von MARX zugrunde liegt, sind erste Ansätze zu einer marxistischen Sprachtheorie. Marxistische Analysen bürgerlicher Linguistik und Soziolinguistik und programmatische Forderungen liegen z. B. in den Veröffentlichungen von EHLICH, HOHNHÄUSER und WIEHLE (1971) und EHLICH, MÜLLER und WIEHLE (1972) und WINCKLER (1973) vor.

Aus den angeführten Thesen zu einer Handlungstheorie, die auch als Kommunikationstheorie verstehbar ist, kann das im Resümee unter 1.3.2. gesagte insofern erweitert werden, als die soziale Bedingtheit und Hinterfragbarkeit der Sprache klarer herausgestellt und der Handlungsbegriff in die Diskussion eingeführt wird.

1.4. Zusammenfassung

Zur Beschreibung des derzeitigen Standes der soziolinguistischen Forschung wurde eine Zweiteilung entwickelt (vgl. DITTMAR 1973), die zwischen Theorien und Untersuchungen auf der Basis der Defizithypothese:

„Annahme von der durch das Sozialmilieu verursachten kognitiv bedingten Dürftigkeit der Verbalisierungsleistungen von Angehörigen der Unterschicht im Vergleich zu Mittelschichtsprechern“ (DITTMAR 1973)

und der Differenzkonzeption unterscheidet:

„Von der Linguistik geprägte Auffassung von der funktionalen Äquivalenz sprachlicher Varietäten“ (DITTMAR 1973).

Zur Defizithypothese wurden vor allem die Arbeiten von BERNSTEIN (Kode-Begriff) besprochen.

Unter dem Terminus der Differenzkonzeption faßten wir jene relativ unterschiedlichen Arbeiten zusammen, die:

- (1) mit Hilfe von Grammatikmodellen die sprachlichen Varietäten beschreiben wollen (LABOV, HOUSTON, LOFLIN),
- (2) die pragmatische und kommunikative Funktion der Sprache hervorheben (SEARLE, HABERMAS, WUNDERLICH, MAAS).

Dabei mußte festgestellt werden, daß die in der Defizithypothese vertretenen Ansichten mit unserer Sprachdefinition (kommunikativer Oberzweck der Sprache) nicht zu vereinbaren sind, da sie nicht Prinzipien der kommunikativen Verständigung, sondern Regeln der Hochsprache zur Sprachnorm erheben.

Die in der Differenzkonzeption vereinten strukturellen, kommunikativen und handlungstheoretischen Theorieansätze lassen die Normierungsfrage weitgehend offen. Sie erbringen in den Arbeiten von LABOV eine Fülle anwendbarer experimenteller Methoden, die mit den theoretischen Vorstellungen der Sprechaktanalyse, der kommunikativen Kompetenz und den handlungstheoretischen Aspekten für eine Neuorientierung der Soziolinguistik richtungsweisend sein können.

Zur direkten Klärung der Sprachbarrierenproblematik, das heißt Ursachenfeststellung, Diagnostik, Prophylaxe und Therapie, liegen kaum Beiträge vor. Weder die Experimente BERNSTEINs noch das von OEVERMANN geben einen zweifelsfreien Aufschluß über die hochsprachlichen Defizite der sozialen Unterschicht. Ähnliches gilt für die Feldbeobachtungen LABOVs, die nicht auf den deutschen Sprachraum übertragbar sind.

Einstweilen kann die These aufgestellt werden, daß „Sprachbarrieren der sozialen Unterschicht“ durch die historische und sich ständig wiederholende Setzung der Sprache der sozialen Führungsschicht als allgemeine Norm verursacht sind.

Die Aufhebung der damit verbundenen sozialen Nachteile der Unterschichtsprecher ist problematisch, da Sprache ein ambivalenter Gruppenmechanismus ist. Sie ist kohäsiv, insofern sie die sozialen Binnen-Distanzen verringert und sie ist adhäsiv durch die Vergrößerung der sozialen Außen-Distanzen.

2.0. FOLGERUNGEN FÜR DIE SPRACHERZIEHUNG

Die im vorhergehenden Kapitel beschriebenen Theorien und Untersuchungen zum umweltspezifischen Sprachverhalten befassen sich alle direkt oder indirekt mit dem Problem der Sprachbarriere und dadurch mit Fragen der Spracherziehung.

Im folgenden soll der Stand der Spracherziehungskonzepte referiert werden, die sich entweder auf die Defizithypothese oder auf die Differenzkonzeption stützen.

2.1. Kompensatorische Spracherziehung (Defizithypothese)

Am weitesten entwickelt sind jene Erziehungskonzepte, die sich auf BERNSTEIN und die Defizithypothese berufen. Nach BERNSTEIN (1970 a) ist das familiäre Rollensystem (Unterschicht: statusorientiertes System; Mittelschicht personenorientiertes System) für die mangelnde hochsprachliche Fertigkeit der Unterschichtkinder verantwortlich, hauptsächlich durch den Einfluß des Verhaltens der Mutter auf die kognitive Entwicklung des Kindes („Mutter-Kind-Hypothese“) ab der frühesten Kindheit. Als Beispiele wären hier zu nennen: statt verbaler Diskussion Befehle; mangelhaftes Sprachvorbild; geringe Lernstimulierung. Prinzipiell sind Lernhilfen zur Förderung der Sprachkompetenz und zur Kompensation individueller bzw. gruppenspezifischer hochsprachlicher Defizite nicht neu. Sie gehören zum pädagogischen Methodenrepertoire jedes Sprachlehrers. Gegenüber den bisherigen Lernhilfen unterscheiden sich die kompensatorischen Erziehungsprogramme meist nur durch die Faktoren Intensität und empirische Belegung. Über die Gründe für ihre große Resonanz in der BRD liegen keine gesicherten Erkenntnisse vor. Man kann nur vermuten, daß die Ergebnisse der kompensatorischen Spracherziehung klassifikatorische Unsicherheiten der Deutschlehrer gegenüber Dialekt und Arbeitersprache behoben, indem sie die hochsprachlichen Normen bestätigten.

Dies kann, auf längere Dauer gesehen, zu einer Verschärfung der hochsprachlichen Auslese führen, anstatt zu einer Verminderung der Chancenungleichheit im Bildungswesen. Hierin liegt eine große Gefahr der kompensatorischen Erziehung.

2.1.1. Nordamerikanische Spracherziehungsprogramme

Zum Ausgleich oben angeführter Schädigungen wurden, vor allem in den USA, verschiedene sogenannte kompensatorische Programme für die Kinder aus den unterprivilegierten Schichten entworfen. In den amerikanischen Programmen, wie z. B. Headstart (CALDWELL), Sesamstraße (COONEY u. a.) oder dem Sprachprogramm von BEREITER und ENGELMAN, versuchte man, den Unterschichtkindern (socially disadvantaged children) bezüglich folgender kompensatorischer Ziele zu helfen:

- (1) Verhinderung kumulativer Regredierung auf Persönlichkeits- und Leistungsebene durch folgende Maßnahmen

auf der Persönlichkeitsebene:

- Anhebung der Leistungsmotivation („Freude am Lernen“)
- Stärkung des Selbstbewußtseins
- Durchbrechung des Mißerfolgsmusters
- Entwicklung sozialen Lernens
- Anpassung an Verhaltensnormen („wholesome social adjustment“)
- Gewöhnung an später geforderte Leistungsnormen in der Schule

auf der Leistungsebene:

- Leistungssteigerung in allen Fächern der „elementary school“ durch Entwicklung der entsprechenden Fähigkeiten (Sprache, Umgang mit Zahlen, kognitives Unterscheidungsvermögen)
- Ausgleich spezieller Handicaps, so daß ein normaler Schulerfolg gewährleistet ist
- Erweiterung des Erfahrungsbereichs
- Vermittlung geordneter Erfahrungsstrukturen
- Verhinderung potentieller „drop outs“

- (2) Kulturpolitische Intentionen

- Herabsetzung von Gruppenspannungen zwischen ethnischen Subkulturen
- Verbesserung der Gesamtstruktur einer „culturally deprived area“
- Involvierung von Eltern und Gemeinde zur Förderung einer positiven Einstellung gegenüber der Schule
- Testen der Effektivität verschiedener erzieherischer Maßnahmen
- Verstärkte und spezialisierte Lehrerausbildung

(Nach HESS und ROSEN, zitiert in „Soziologisches Seminar der FU Berlin, 1971, S. 172)

Hinzu kommen noch Programme zur Gesundheitsfürsorge, zur Berufsausbildung und zur Kriminalprävention (vgl. IBEN 1971, S. 24).

Im Rahmen unserer Überlegungen zur Sprachbarriere erscheint jener Teil der kompensatorischen Programme besonders aufschlußreich, der sich mit Sprachtrainingsprogrammen beschäftigt. Das bekannteste ist von BEREITER & ENGELMAN und wurde unter anderem von WEIKART im „Ypsilanti Preschool Curriculum Demonstration Project“ (WEIKART 1969) angewandt. Dabei ging es vor allem um eine Förderung des logischen

Sprachgebrauchs, um die Fertigkeit, in ganzen Sätzen zu sprechen, richtiger „wenn-dann“-Gebrauch, Lesen einfacher Wörter und Zahlen und richtige Bildung der Negation. Das Sprachtraining wurde vielfach als „Frage und Antwort-Spiel“ durchgeführt.
Beispiel 1: (aus DITTMAR 1973, S. 100)

Ziel: Sprechen eines vollständigen Satzes und richtiger Gebrauch der Negation

Frage: „Ist dies ein Buch?“

Antwort: „Nein, dies ist kein Buch!“

Beispiel 2: (aus IBEN u. a. 1971, S. 87)

Ziel: Das Einüben des Begriffes „groß“

Positive Aussage: „Dieser Klotz ist groß.“

Rhetorische Frage: „Ist dieser Klotz groß?“

Negative Aussage (Gegenteil): „Dieser Klotz ist nicht groß.“

Relativierung der Begriffe: „Aus einem größeren Klotz wird ein kleiner, wenn ich noch einen größeren daneben male.“

Verdichtung der negativen Aussage: „Dieses ist der Klotz, der nicht klein ist.“

Zur Kritik dieses Sprachtrainings seien einige Aussagen von Lehrerinnen zitiert (nach IBEN u. a. 1971, S. 93 f.): „Die Kinder waren von der Sache her nicht genügend motiviert, weil die Lerngegenstände keine Bedeutung in ihrem Leben haben: sie waren sowohl von den überhöhten Lernanforderungen her überfordert als auch deshalb, weil ihnen gewisse Grundvoraussetzungen fehlten (z. B. hatten manche Kinder nie einen Bleistift in der Hand gehabt und sollten gleich schreiben; sie waren nie zu einer Beschäftigung angeregt worden und mußten sich auf eine Sache 20 Minuten konzentrieren); methodisch war das Programm zu abstrakt und einseitig verbal.“

IBEN berichtet weiter, daß die Mitarbeit der Kinder durch harte erzieherische Maßnahmen erzwingen wurde, die an Dressur und Drill erinnern.

Zur Erfolgskontrolle der kompensatorischen Programme liegen eine Reihe verschiedener Berichte vor, von denen einige Aussagen von du BOIS-REYMOND (1971, S. 139 ff.) referiert werden:

- (1) United States Commission on Civil Rights, 1967: „... es ist augenscheinlich, daß kompensatorische Erziehung, wie sie gegenwärtig praktiziert wird, entweder ungenügend oder irrelevant für die Bedürfnisse der unterprivilegierten Jugendlichen ist.“
- (2) National Advisory Council on the Education of Disadvantaged Children, 1967: „Zum größten Teil ... sind die Projekte vereinzelte, fragmentarische Bemühungen um Abhilfe oder eine vage Bereicherung.“
- (3) J. O. MILLER (1968) kommt in seinem Bericht über vorschulische Kompensation zu folgendem Resultat:
„1. Wo begrenzte Ziele für Eingriffe in den psychomotorischen und kognitiven Bereich klar bezeichnet werden und Techniken für die Eingriffe speziell zur Erreichung dieser Ziele entwickelt werden, können signifikante Fortschritte für eine kurze Zeitspanne nach dem Eingriff erzielt werden ...
2. Es gibt kaum Beweise für die Langlebigkeit der erzielten Erfolge oder den Effekt spezifischer Fortschritte in komplexeren Fähigkeiten.“

Der entscheidende Beleg für einen Erfolg der kompensatorischen Erziehung wird in keinem Bericht bzw. keiner Untersuchung erbracht. Vom Standpunkt der Defizithypo-

these aus sind sicherlich Qualität und Dauer der Leistungs- bzw. Verhaltensverbesserung (Verbesserung im Sinne einer Anpassung an das Verhalten der Mittelschicht) maßgebliche Merkmale für Erfolg oder Nichterfolg der kompensatorischen Programme. Die o. a. Äußerung von MILLER und ein Zitat aus dem Bericht der United States Commission on Civil Rights („Es bleibt jedoch die Tatsache bestehen, daß keines der Programme die Leistung der teilnehmenden Schüler als Gruppe innerhalb der von der Kommission berechneten Zeitspanne signifikant gesteigert zu haben scheint.“ Zitiert nach LABOV 1973), zeigen, daß man im günstigsten Fall von einer kurzfristigen Leistungserhöhung sprechen kann. JENSEN (1969), der selbst Verfechter der Defizithypothese war, leitet daraus das Scheitern der kompensatorischen Erziehung ab, was sicher gerechtfertigt ist.

2.1.2. *Kritik der nordamerikanischen Kompensationsprogramme*

Zur Bewertung des Versagens der kompensatorischen Spracherziehung seien einige potentielle Gründe diskutiert, die durch Kritikpunkte aus den Reihen der Differenzkonzeption ergänzt werden.

(1) Grund: zu geringe finanzielle Mittel?

Dieser Punkt, obwohl für viele Forschungsvorhaben in der BRD kennzeichnend, trifft für die kompensatorischen Programme nicht zu. IBEN (1971) berichtet von einer Milliarde Dollar jährlich und einem Gesamtetat von 185 Milliarden Dollar; er verweist dazu auf die Quelle, das National Advisory Council on the Education of Disadvantaged Children, Title I-ESEA: a review and a forward look (1969, Washington DC, S. 10).

(2) Grund: zu spätes Einsetzen der Programme in die Sozialisation?

Die Programme waren teils Vorschulprogramme (z. B. Head-Start), teils kompensatorische Programme der Schulen (z. B. MES: More Effective Schools-Programm). Folgt man der These von B. S. BLOOM (1964), daß im Alter von 4 Jahren etwa 40 – 50 % und im Alter von 8 Jahren bereits 80 % der Intelligenzkapazität (bezogen auf die Höhe der Intelligenz der Erwachsenen) festgelegt sind, so könnte man obige Frage eventuell bejahen. Vor allem, wenn man weitere Ergebnisse der Sozialisationsforschung heranzieht, wie z. B. zur Entwicklung der Leistungsmotivation (HECKHAUSEN 1970) oder zum Spracherwerb (LURIJA & JUDOWITSCH, 1972; LEWIS M. 1970; KAINZ F. 1960; RAMGE H. 1973)

(3) Grund: inhaltliche Mängel der Programme?

Wenn man die theoretischen Grundlagen der kompensatorischen Erziehung, die aus der Defizithypothese folgen, akzeptiert, so kann man sicherlich sagen, daß mangelhafte Vorbereitung und überstürzte Realisierungsversuche eine gewichtige Ursache für das Scheitern der Programme sind.

(4) Grund: Vernachlässigung genetischer Faktoren?

JENSEN (1969) behauptet, daß vorwiegend biologische Faktoren und nicht, wie er früher selbst annahm, Umwelteinflüsse für die mangelhaften Leistungen der Unterschicht verantwortlich sind. Das bedeutet, kompensatorische Maßnahmen können keine Leistungssteigerung bei Unterschichtkindern hervor-

rufen, da diese aus genetischen Gründen nicht in der Lage sind, eine bestimmte Intelligenzstufe zu überschreiten.

Damit wird erneut eine Diskussion zum Thema Anlage-Umwelt angeregt, von der man glauben konnte, daß sie durch die neueren Ergebnisse der Sozialforschung weitgehend eingeschränkt sei.

In den genannten Erklärungsversuchen zum Scheitern der kompensatorischen Programme in den USA haben wir uns bisher auf jene Punkte beschränkt, die eher Rechtfertigungen für das Versagen des Defizitkonzepts sind. Nicht betrachtet wurden die Kritiken von Vertretern der Differenzkonzeption, die grundsätzliche Bedenken erheben, d. h. sie bezweifeln die Richtigkeit des Defizitkonzepts und ihrer Verwendbarkeit als Basis von Spracherziehungshandlungen.

Einer der heftigsten, aber auch ausführlichsten Kritiker ist LABOV, der speziell auf die naiven und fehlerhaften theoretischen Voraussetzungen des Sprachprogramms von BEREITER und ENGELMAN eingeht. Aus LABOV 1973 sei zur Verdeutlichung ein Beispiel angeführt. Ein wesentliches Kennzeichen des ungenügenden Sprachverhaltens der unterprivilegierten Kinder sehen BEREITER und ENGELMAN in der Tendenz, Fragen mit einem hochsprachlich unvollständigen Satz oder mit einem knappen „ja“ oder „nein“ zu beantworten.

Sie werfen daher den Kindern, die auf die Frage BEREITERs „Where ist the squirrel?“ geantwortet haben „In the tree“, anstatt „The squirrel is in the tree.“, unlogisches Denken vor. Dem entgegnet LABOV sehr deutlich: „Wer jedoch wie BEREITER nicht wisse, daß ein Sprecher in einer Antwort durch Löschung von Subjekt und Hauptverb manifestiere, daß er einen Fragesatz syntaktisch vollkommen verstanden hat, beweise eher, daß er die Regeln der Grammatik nicht kennt, als daß Kinder „keine Grammatik besitzen“ (LABOV 1973, S. 94, im Vorwort von DITTMAR).

Im Sinne LABOVs und anderer Vertreter der Differenzkonzeption könnte man ergänzen, daß hier nicht nur mangelnde Grammatikkenntnisse, sondern darüber hinaus eine stereotype Mißachtung situativer und funktionaler Aspekte der Sprache vorliegt.

Ein weiterer Einwand gegen die kompensatorische Erziehung kommt aus der marxistischen Richtung, die vom Herumkurieren an Symptomen und nicht Beseitigung der Ursachen spricht. Das heißt, die sprachbedingten Nachteile der Unterschicht können nur durch eine Veränderung der kapitalistischen Gesellschaft beseitigt werden, da das Gesellschaftssystem die Ursache sei.

EHLICH, MÜLLER und WIEHLE (1972) erklären das Versagen der kompensatorischen Programme durch die Solidarität der Arbeiterklassen, die sich auch durch die Ideologie der Chancengleichheit nicht spalten lasse. (Anmerkung: Interpretation des letzten Absatzes S. 117 und der beiden ersten Absätze S. 118.)

2.1.3. *Kompensatorische Spracherziehung in der BRD*

U. OEVERMANN fordert in seinem Beitrag zum Gutachtenband 4 des Deutschen Bildungsrates folgende Spracherziehungsziele zu realisieren:

- (1) Eine Information der Eltern von Unterschichtkindern (im zweiten Lebensjahr) zur Spracherziehung. Es soll u. a. auf phonetische Probleme, gutes Vorlese-

material, gute Bilderbücher und gutes Spielzeug hingewiesen werden.

- (2) Vorschulische Spracherziehung für die Unterschichtkinder vom Ende des 3. Lebensjahres an.
- (3) Die Förderung des sozial-kommunikativen Sprachverhaltens der Unterschichtkinder in der Vorschule ab dem 5. Lebensjahr.
- (4) Schreib- und Lesesonderkurse für die Unterschichtkinder in den ersten Grundschuljahren.
- (5) Eine Modifikation der schulischen Leistungskriterien, d. h. am Anfang der Grundschule ist der restringierte Kode als Kommunikationsmittel zulässig.
- (6) Eine Revision des Grammatikunterrichts im Sinne einer Transformationsgrammatik nach CHOMSKY. Dadurch soll „... das Regelgebäude der Sprache als Gegenstand der Erkenntnis rational und nicht nur normativ transparent gemacht ...“ werden. (OEVERMANN 1970, S. 342)
- (7) Die Einbeziehung des Erfahrungsmilieus der Unterschichtkinder in den Sprachunterricht (Lesebücher, Aufsatzthemen u. ä.).

Diese Ansichten OEVERMANNs bestimmen derzeit die konservative bundesdeutsche Lernzielsdiskussion, im vorschulischen wie im schulischen Bereich.

In der Vorschulerziehung erbringen sie eine Verschulung des Kindergartens, wie an den diversen Sprachtrainingsprogrammen, die angeboten und in den Kindergärten verwendet werden, ersichtlich ist (z. B.: SCHÜTTLER und JANIKULLA: „Sprachtraining und Intelligenzförderung“, Oberursel, 1972).

Des weiteren gibt die Tatsache zu denken, daß jene Vorschulprogramme im wesentlichen mit Mittelschichtkindern durchgeführt werden, womit sich die hochsprachlichen Unterschiede zwischen den sozialen Schichten weiter vertiefen.

Für den schulischen Bildungsweg sind die Vorschläge OEVERMANNs nicht akzeptabel, da sie anfangs einerseits einen sprachlichen Schonraum für die Unterschichtkinder und andererseits eine erhöhte Belastung durch Sonderkurse vorsehen. Die Lernziele der Sonderkurse betreffen die Kulturtechniken Lesen und Schreiben; heißt das, Unterschichtkinder zeigen eher Lese- und Rechtschreibschwächen als Mittelschichtkinder? Eine These, die in den Forschungen zum „Legasthenie-Syndrom“ nicht belegt werden konnte.

Entscheidend für die Ablehnung der Ziele OEVERMANNs ist die kritiklose Übernahme der Hochsprachennormen, die er den Grundschulern mit Hilfe einer deutschen Transformationsgrammatik rational und nicht nur normativ verstehbar machen will. Ein Schüler, der diesen metasprachlichen Deutschunterricht genossen hat, ist dadurch nicht in der Lage, „besser“ situationspezifisch zu kommunizieren als zuvor.

Die weitere Besprechung von kompensatorischen Spracherziehungsmodellen in der BRD kann an dieser Stelle unterbleiben, da keine grundsätzlichen Unterschiede zu OEVERMANN bestehen und die pragmalinguistischen Aspekte negiert werden.

2.2. Spracherziehung mit der Differenzkonzeption

Mit der umfangreichen kompensatorischen Erziehung vergleichbare Spracherziehungskonzepte liegen weder bei LABOV noch bei anderen Vertretern der Differenzkonzeption in konkreter Form vor.

Betrachtet man den derzeitigen Stand der Theoriediskussion in der BRD, so können mehrere Spracherziehungsrichtungen festgestellt werden, die sich gegenüber der ursprünglichen Differenzkonzeption verselbständigen. Sie sind nach ihren inhaltlichen Schwerpunkten wie folgt bezeichnbar:

- (1) Grammatikmodell unter Einbeziehung pragmatischer Faktoren
- (2) Mehrkompetenzmodelle
- (3) Handlungstheoretische Spracherziehung
- (4) Emanzipatorische Spracherziehung

2.2.1. *Grammatikmodelle unter Einbeziehung pragmatischer Faktoren*

In diese Gruppe wollen wir unter anderem die Arbeiten von AMMON und BÜHLER einordnen.

BÜHLER fordert eine sogenannte Performanzgrammatik (Performanz nach CHOMSKY), in der verschiedene Sprechsituationen auf der Basis einer informationstheoretischen Sprachtheorie standardisiert sind. Er kennzeichnet eine solche Grammatik wie folgt:

„Die Schulgrammatik und die Linguistik versuchen, das der Sprache zugrunde liegende Regelsystem möglichst geschlossen zu formulieren und zu übermitteln, während die Performanzgrammatik ihrem Gegenstand (dem Sprachverhalten) gemäß offen verfährt, indem sie einzelne Sprechsituationen mit noch genauer zu erprobenden Methoden beschreibt.“ (BÜHLER 1972, S. 151) Für das 1. Schuljahr denkt BÜHLER z. B. an folgende Sprachsituationen:

„Ich telefoniere.

Ein Fremder fragt mich nach dem Weg.

Ich kaufe ein.

Ich kaufe eine Fahrkarte.

Ich diskutiere mit meiner Mutter, weshalb . . . (z. B. sich die Blätter im Herbst verfärben).“

(BÜHLER 1972, S. 151)

Die Sprachnormen für derartige Situationen ergeben sich aus sprachstatistischen Häufigkeitsanalysen. Sie sind nicht nur für den Schulunterricht notwendig, sondern vor allem für den Sprechtherapeuten, dessen Aufgabe BÜHLER an einem fiktiven Beispiel – Eintritt in die Vorschule – zeigt.

- (1) Sprachtherapeutische Messung des Sprachentwicklungsstandes nach Methoden der Pragma-, Sozio- und Psycholinguistik.
- (2) Erstellung einer Gesamtdiagnose, ergänzt von Befunden der Schulpsychologen und Schulärzte.
- (3) Bei entsprechend großer Abweichung des Sprachverhaltens von der statistischen Norm führt der Sprechtherapeut eine spezielle Sprechtherapie durch.
- (4) Kontrolluntersuchungen des Sprachentwicklungsstandes in zeitlichen Abständen.

Betrachtet man die Vorschläge BÜHLERs genauer, so zeigt sich ein grundsätzlicher Mangel der Differenzkonzeption, der zuerst als Vorteil angesehen wurde, das Prinzip der Wertfreiheit. Es bezieht sich auf die Annahme von der funktionalen Ausdrucksäquivalenz verschiedenster sprachlicher Varietäten und richtet sich gegen die normative Sprachbetrachtung (Mittelschichtsprache = Norm) mit Hilfe der Defizithypothese.

Was zur Beobachtung von Sprachverhalten vielleicht noch möglich war (wenn wir einen

nicht sehr kritischen Wissenschaftsbegriff voraussetzen), ist bei der Umsetzung der induktiv gewonnenen Sprachstrukturen in ein Spracherziehungskonzept nicht mehr möglich. Denn die Aufstellung wertfreier Erziehungsziele ist schlechterdings unmöglich, da Erziehungsziele von ihrem Zweck her normativ sind.

Die Verfechter der Differenzkonzeption setzen anstelle ethischer, moralischer oder gesellschaftlicher Normen eine Häufigkeitsnorm und ergänzen diese durch Minderheiten-normen (prozentuale Minderheiten). Das bedeutet die Aufstellung von Dialekt- und Soziolektgrammatiken, von denen eine nach der Häufigkeitsnorm gelehrt wird und die wichtigsten anderen aus Zeitgründen nur im Vergleich dargestellt werden können. Nun erhebt sich die Frage, auf welchen Personenkreis bezieht sich die Normierung: den Staat, das Bundesland, die Gemeinde, den Schulbezirk, die Schule oder die Klasse? BÜHLER umgeht diese Antwort, indem er sagt „durch Probanden“ (BÜHLER 1972, S. 152). Je enger dieser Probandenkreis ist, desto schwieriger werden Wechsel oder Übergänge von einer Bildungsinstitution zur anderen (z. B. Klasse, Schultyp, Universität). Einige Probleme der Sprachbarriere mögen vielleicht beseitigt werden, aber viele neue entstehen und die sprachlichen Verständigungsschwierigkeiten werden dadurch nicht beseitigt. Je größer der Kreis gezogen wird, desto größer wird die Wahrscheinlichkeit, daß die Mittelschichtsprache wegen ihrer überregionalen Verbreitung das häufigste Sprachverhalten kennzeichnet, was einer indirekten Bestätigung der Defizithypothese gleich käme.

2.2.2. Mehrkompetenzmodelle

Unter diesem Oberbegriff sind jene Vorschläge subsumierbar, die von einer kommunikativen Kompetenz ausgehen, die sich aus den Komponenten sprachliche und soziale Kompetenz zusammensetzt.

Stellvertretend sei auf die Arbeiten D. C. KOCHANs eingegangen, da dessen theoretischer Anspruch mit den von ihm herausgegebenen Sprachlehrbüchern „Sprache und Sprechen“ (Schroedel Verlag) direkt überprüft werden kann.

Er steht für jene germanistischen Praktiker, die mit geringer theoretischer Absicherung die neuen soziolinguistischen Trends in Unterrichtseinheiten umzusetzen versuchen.

In der theoretischen Einführung des Lehrerhandbuchs „Sprache und Sprechen“ für das 2. Schuljahr stützt er sich auf das Kommunikationsmodell von H. BÜHLER (1970) und fordert als Lernziel: „Die Schüler sollen ihre Sprache als Mittel der Kommunikation begreifen und verwenden, indem sie sich der sprachinternen und situationsbedingten Möglichkeiten und Beeinträchtigungen des Mediums bewußt sind.“ (KOCHAN 1971, S. 7)

Im Vergleich mit früheren Sprachlehrbüchern kann man positiv feststellen, daß im Sinne einer Kommunikationsförderung mehr Wert auf den mündlichen Sprachgebrauch und auf die Darbietung interaktionaler Situationen gelegt wird.

Bemerkenswert ist die Einbeziehung des Rollenspiels als Unterrichtsmethode, mit dessen Hilfe die Schüler ihre kommunikative Kompetenz erfahren und erproben können. In den Unterrichtsanweisungen des Lehrbandes wird jedoch ein wesentlicher Punkt des Rollenspiels vernachlässigt, obwohl er in der allgemeinen Besprechung aufgeführt ist: Die Erweiterung der kommunikativen Kompetenz ist erst dann erfolgreich, wenn ein Spre-

cher bzw. Rollenspieler häufig jene Rollen übernimmt, die zu seiner alltäglichen Rolle konträr sind. Hierzu sollten die in den verschiedenen Lerneinheiten vorgeschlagenen Personen (z. B. Kind, Frau) differenter sein, um möglichst viele soziale Rollen und deren spezifische Kommunikationsweisen im schulischen Lernprozeß zu repräsentieren.

Aus den Untersuchungen von BERNSTEIN, OEVERMANN, ROEDER folgert KOCHAN, daß die Unterschichtschüler „schlechter“ kommunizieren können als die Mittelschichtschüler. Zur Kompensation dieses Mangels fordert er: „Sprachförderung muß daher auf das schichtenspezifische und dialektbedingte Sprachverhalten der Schüler Rücksicht nehmen und darf sich nicht vorwiegend an Normen orientieren, die nur außerhalb des geographischen und sozialen Raumes und der Umwelt des Schülers Geltung besitzen.“ (KOCHAN 1971, Lehrerband 2, S. 7)

Die Realisation dieses Lehrziels erscheint nur in Teilpunkten gelungen, da Soziolekte und andere Sprachvarietäten lediglich als Schonraum in der mündlichen Kommunikation erlaubt sind und der Erfolg der muttersprachlichen Ausbildung nach wie vor an der Hochsprachenkompetenz gemessen wird.

In seinem Aufsatz „Sprache als soziales Handeln“ (Praxis Deutsch 3/74) geht KOCHAN über die Thesen von 1971 hinaus und übernimmt das Modell der kommunikativen Kompetenz von WUNDERLICH.

2.2.3. Handlungstheoretische Spracherziehung

Die handlungstheoretischen Ansätze sind derzeit erst im Theoriengespräch. Eine Umsetzung eines noch in sich widersprüchlichen Hypothesengebäudes in sprachdidaktische Unterrichtseinheiten, wie es z. B. bei BERNSTEIN oder OEVERMANN gemacht wurde, ist abzulehnen. Ebenso die gewaltsame Aufpfropfung des Modells von WUNDERLICH auf die Rollenspiele von KOCHAN, wie unter 2.2.2. gezeigt. Die Hauptschwierigkeit für eine handlungstheoretische Spracherziehung ergibt sich aus folgenden noch ungelösten Gordischen Knoten:

Kann eine Form der Sprachnormierung gefunden werden, die den zweckrationalen, kommunikativen Interessen, gruppensoziologischen Phänomenen (Identität, Solidarität), gesellschaftlichen Phänomenen (Abbau von Herrschaftsstrukturen) und den Leistungsforderungen der Gesellschaft gleichermaßen gerecht wird?

2.2.4. Emanzipatorische Spracherziehung

Der überwiegende Teil der marxistischen Sprachänderungsideen kann dem Sammelbegriff „emanzipatorische Erziehung“ zugeordnet werden, der neuerdings auch als „Soziales Lernen“ bezeichnet wird und auf den Thesen von WYGOTSKI (1969) zu Sprache und Denken aufbaut.

Als soziolinguistischer Eckpfeiler ist NEGT (1971) anzusehen, der in einer teilweise umstrittenen Untersuchung zur Funktion der Arbeitersprache eine Reihe von schichtspezifischen Sprachmerkmalen behauptet.

Er geht davon aus, daß die Arbeitersprache nur für die Arbeiterklasse eine kommunikative Funktion besitzt, die eher der Stärkung der Solidarität und weniger der Individuali-

tät dient. Neben der marxistischen Emanzipation (GUTT und SALFFNER 1971) sind auch „bürgerliche“ emanzipatorische Ansätze (WEISGERBER 1972) anzumerken, die im wesentlichen über eine Erziehung zur Sprachkritik zu einer individuellen Emanzipation gelangen wollen. Beide Forderungen, individuelle Emanzipation und kollektive Emanzipation, sind berechnete Erziehungsziele, die in einem Sprachunterricht angestrebt werden sollten.

2.4. Zusammenfassung

In diesem Kapitel haben wir einige Ansätze der Spracherziehung betrachtet. Das am weitesten realisierte Konzept, die kompensatorische Erziehung, beruft sich auf die Thesen BERNSTEINs. Die kompensatorische Erziehungs-Bildungsprogramme gehen von einer frühzeitigen Schädigung der Kinder unterprivilegierter Schichten aus, die von der Familie (speziell Mutter) verursacht sei. Vor allem mit Vorschulprogrammen wird versucht, die familiären Erziehungsmängel bezüglich der Verhaltensnormen der Mittelschicht auszugleichen und die Unterschichtkinder an das schulische Leistungsverhalten der Mittelschicht anzupassen. Zur Erfolgskontrolle dieser Programme haben wir uns zeitweise in die Rolle eines Vertreters der Defizithypothese versetzt, und Qualität und Dauer der Leistungsverbesserungen als Prüfkriterien aufgestellt. Dabei konnte, anhand von Berichten über die Ergebnisse der kompensatorischen Programme, gefolgert werden, daß die kompensatorischen Erziehungsmaßnahmen weitgehend versagt haben. Das Scheitern der Programme wird meist im zeitlich zu späten Eingreifen der Erziehungsmaßnahmen gesehen. Die Vertreter der Differenzkonzeption begründen den Mißerfolg mit grundsätzlichen Zweifeln am theoretischen Konzept der Defizithypothese. In ihren eigenen Untersuchungen beschränken sie sich vielfach auf Beobachtungen von situationsspezifischen Sprechverhalten und haben daher noch kein Spracherziehungsprogramm entwickelt.

Mögliche Inhalte einer Spracherziehung auf der Basis der Differenzkonzeption wurden von BÜHLER (1972) stichwortartig entworfen.

Dabei kritisierten wir das Prinzip der Wertfreiheit, da es bei der Aufstellung von Erziehungszielen nicht erfüllt werden kann.

Es wird durch eine „Häufigkeitsnorm“ ersetzt unter Ergänzung einiger Minderheiten-normen. Dies führt zu weiteren Sprachproblemen, wenn die Normen auf sehr kleine Populationen bezogen sind. Werden die Normen jedoch auf sehr große Populationen bezogen, dann dürften Häufigkeitsnormen und Mittelschichtnormen zusammenfallen, ähnlich wie bei der Defizithypothese. Als letztes wurden die marxistischen Erziehungsvorstellungen von EHLICH u. a., MAAS und WUNDERLICH angesprochen, die bei EHLICH dem Klassenkampf dienen und bei MAAS und WUNDERLICH noch nicht explizit erkennbar sind.

3.0. BEGRÜNDUNG UND ENTWICKLUNG EINES EIGENEN LINGUISTISCHEN STANDORTS

In den vorangehenden Kapiteln wurden Theorien, Vorschläge und Programme zur Spracherziehung referiert. Sie sollten als Überblick und Entscheidungshilfe für unsere Ausgangsfragestellung dienen: Diagnose und Therapie eventueller Sprachschwierigkeiten (z. B. Sprachbarriere) in den 5. und 6. Klassen des Höchststädter Gymnasiums.

Wie erwähnt, ging es den mitwirkenden Gymnasiallehrern vor allem um eine Verbesserung der hochsprachlichen Fertigkeiten der Schüler aus bäuerlichen oder Arbeiterfamilien, deren „Sprachbarrieren“ damit beseitigt werden sollten.

Der Begriff Sprachbarriere impliziert im allgemeinen ein Handeln im Sinne der Defizithypothese, deren Vertreter diesen Begriff geprägt haben. Er beinhaltet eine Kausalkette: Unterschichtzugehörigkeit – mangelhafter Gebrauch der Standardsprache – schulische Minderleistungen – kein sozialer Aufstieg, die das Prinzip der Chancengleichheit in der Bildung verletzt.

Zur Bearbeitung der „Höchststädter Problematik“ wurden 5 sprachtheoretische Standpunkte in Betracht gezogen (Defizithypothese, Grammatikmodelle, Kommunikationstheorien, Handlungstheorien, marxistische Ansätze), die im folgenden Teil einer Einzelkritik unterzogen werden. Daran anknüpfend werden Gedanken zur Charakterisierung des eigenen linguistischen Standorts vorgetragen, der dem gesamten Untersuchungskomplex zugrunde liegt.

3.1. Kritik der sprachtheoretischen Standpunkte

3.1.1. *Defizithypothese*

(1) Die von BERNSTEIN oder auch OEVERMANN beschriebenen sprachlichen Differenzen zwischen Personen verschiedener sozialer Schichten sind nicht nur durch die Defizithypothese, sondern auch durch Artefakte, d. h. Fehler im Versuchsaufbau, erklärbar (siehe 1.2.3., z. B.: Schichtabhängigkeit der Themen).

(2) BERNSTEIN und OEVERMANN vernachlässigen die Situationsabhängigkeit der Sprache. LABOV konnte in seinen Untersuchungen zum Non Standard English nachweisen, daß Unterschichtkinder in ihrem gewohnten Milieu durchaus Merkmale elaborierten Sprechens zeigen.

(3) Die Defizithypothese basiert auf dem nicht begründeten Postulat von der Priorität der Standardsprache gegenüber allen anderen Sprachvarietäten.

Dieses Postulat, das eine wissenschaftliche Allaussage beinhaltet, führt a priori zu dem Schluß, daß Mittelschichtsprecher die Standardsprache „perfekter“ sprechen als Unterschichtsprecher, da letztere häufiger Sprecher von Dialekten und Soziolekten sind. Den Vertretern der Defizithypothese ist daher der Vorwurf zu machen, daß sie das Maß, die Standardsprache, nicht hinterfragt haben. Die Standardsprache, wenn sie die Norm jedes Sprechens sein soll, müßte in allen „Hier und jetzt Aussagen“ im Vergleich zu anderen Sprachvarietäten als die „Bessere“ verifizierbar sein. Daß dies am Beispiel der

deutschen Standardsprache nicht möglich ist, sei an zwei Beispielen gezeigt. Hierbei muß man sich bewußt sein, daß weder die Standardsprache noch irgendeine ihrer Varietäten exakt beschreibbar bzw. voneinander unabhängig sind.

Beispiel 1: Zur Kürze und Einfachheit der sprachlichen Darstellung

Das Nürnberger Dialektwort „derhudzn“ umfaßt ein Geschehen, das sich in der Standardsprache nur durch mehrere „Und-Aussagen“ darstellen läßt. Der Satz: „Er hat sich derhudzd“, ist folgender standardsprachlicher Aussage äquivalent: „Er hatte einen Verkehrsunfall mit einem Kraftfahrzeug und ist dabei mit hoher Geschwindigkeit gefahren und auf ein Hindernis aufgeprallt und dadurch gestorben.“

Die mundartliche Darstellung ist im Vergleich zur hochsprachlichen Darstellung wesentlich kürzer und einfacher. Dieses Prinzip der Einfachheit, das hier auf den semantischen Bereich der Sprache angewandt wurde, wird u. a. von CHOMSKY als Rechtfertigungskriterium für Grammatiken beschrieben (vgl. LEUNINGER et al. 1972, S. 67 ff.).

Beispiel 2: Vielfältigkeit des Ausdrucks

Ein besonders von Deutschlehrern zur Bewertung hochsprachlicher Aufsätze herangezogenes Kriterium, die Vielfältigkeit des Ausdrucks, ist im Sinn der Defizithypothese von BERNSTEIN eher ein Kennzeichen für eine elaborierte als für eine restringierte Sprache.

Im Hochdeutschen wird das Wortfeld „dicke Frau“ repräsentiert durch: „fette Frau“, „dickleibige Frau“, „massige Frau“, „kugelrunde Frau“, „vollschlanke Frau“. Betrachtet man als Vergleichssprache den ostfränkischen Dialekt, so wird das Wortfeld „dicke Frau“ durch eine wesentlich größere Zahl an Begriffen dargestellt: „Fetta“, „Vullgefreßna“, „Wampata“, „Mopsicha“, „Moldasoog“, „Ranzn“, „Stempfl“, „Brüh-schaff“, „Schwankstützn“, „Blutwurst“, „Preßsack“, „Blunsen“, „dicka Duddl“, „dicka Schwapp“, „Pframpfl“, „Pflumpfn“, „Quotschn“. (vgl. STROH und BECK in SCHERZER 1940, S. 353)

Aus beiden Vergleichen sollte man den Schluß ziehen, daß es Fälle gibt, in denen die Standardsprache einer gruppenspezifischen Sprache unterlegen ist, wenn man z. B. die Kriterien „Einfachheit und Kürze des Ausdrucks“ oder „Größe des Wortfelds“ anlegt.

3.1.2. Differenzkonzeption (allgemein)

Eine pauschale Kritik der Differenzkonzeption ist nicht zweckmäßig, da in ihr theoretische Ansätze zusammengefaßt sind, die von teils divergenten, teils konvergenten Betrachtungsweisen der Sprache ausgehen: Strukturaspekt, funktionaler Aspekt, interaktionaler Aspekt und Marxistische Soziolinguistik (nach DITTMAR 1973).

Für alle gemeinsam gilt, daß ihrer praktischen Anwendung Grenzen gesetzt sind, weil sich die Theorieentwicklung erst im deskriptiven Stadium befindet. Dies muß kein Nachteil sein, da die vielschichtigen Probleme der Soziolinguistik nur in langfristigen Untersuchungsvorhaben „lösbar“ erscheinen.

3.1.3. Grammatikmodell (Differenzkonzeption)

(1) Die grammatischen Beschreibungsversuche erweitern die Sprachvariablen Syntax

und Phonologie nur um wenige soziale, situative Parameter. Dabei vernachlässigen sie semantische und pragmatische Aspekte, die für die Erklärung sprachlicher Variationen grundlegend sind.

(2) Man geht von der traditionellen linguistischen Hypothese aus, daß Sprachregeln eine kategorische Geltung haben, ohne zu fragen, zwischen wem und nach welchen Prinzipien diese Sprachsysteme vereinbart wurden. LABOV rückt etwas von diesem Standpunkt ab, indem er nicht nur von kategorischen, sondern auch von Variablenregeln spricht, die besser geeignet sind, Sprachvariationen abzubilden und zu erklären.

(3) Es bleibt unklar, nach welchen Normen eine Spracherziehungstheorie aufgebaut werden soll. Für ein anwendbares Sprachkonzept genügt es nicht, z. B. koexistierende Grammatiken aufzustellen, denn diese sind im Rahmen der schulischen Bildung nur sehr beschränkt anwendbar. Sie können in den ersten Grundschuljahren nur zur Hinführung an die Hochsprachengrammatik dienen. Dies bedeutet aber, wie am Beispiel der Vorschläge von BÜHLER (1972) gezeigt wurde, keine Lösung der Sprachbarrierenproblematik, da, wie in der Defizithypothese, die eigentliche Sprachnorm die Hochsprache bleibt, deren Zweck nicht von interaktionalen, kommunikativen Gründen, sondern von traditionellen Zielen der Gesellschaftsform bestimmt ist.

3.1.4. *Kommunikationstheorie (Differenzkonzeption)*

Als wohl derzeit verbreitetste und einflußreichste kommunikative Sprachtheorie sei in diesem Punkt auf die Theorie der kommunikativen Kompetenz von HABERMAS eingegangen.

(1) Am häufigsten wird in der soziolinguistischen Literatur auf die marxistische Kritik an den Überlegungen von HABERMAS zurückgegriffen. Die marxistisch orientierten Soziolinguisten, wie z. B.: MAAS oder auch WUNDERLICH, beanstanden vor allem die Auslegung des Arbeitsbegriffs von MARX durch HABERMAS, als einer instrumentalten Kategorie und dessen dualistischer Sicht von Arbeit und Interaktion bzw. Universalpragmatik.

Vor marxistischen Standpunkt aus mag dies gerechtfertigt sein, da sie auf einem Axiom beruht. Es sei jedoch erlaubt, im Sinne von HABERMAS dieses zu hinterfragen bzw. in Frage zu stellen.

(2) Der linguistische Kompetenzbegriff CHOMSKYs wird bei HABERMAS durch den Begriff der kommunikativen Kompetenz erweitert, d. h. es wird von einer Mehr-Kompetenz-Theorie ausgegangen, die zwischen sprachlichen und sozialen Regeln differenziert. Es erscheint jedoch sinnvoller, von einem Kompetenzbegriff auszugehen, in dem sprachliche und soziale Regeln zusammengefaßt sind, da beide in einem nicht trennbaren Kontext stehen.

(3) HABERMAS geht es weniger um die Aufstellung einer soziolinguistischen Theorie, sondern vielmehr um eine Begründung des menschlichen Handelns und eine Theorie der verbalen Argumentation und Konfliktlösung.

Inwieweit hierbei neue Sprachnormen entwickelt werden, kann derzeit nicht befriedigend beantwortet werden. Es darf jedoch vermutet werden, daß zumindest anfangs von einer hochsprachlichen Norm ausgegangen wird, d. h. eine direkte Lösung des Dilemmas Standardsprache – Sprachvarietät in der Spracherziehung ist nicht sichtbar.

3.1.5. *Handlungstheorie (Differenzkonzeption)*

Die folgenden Kritikpunkte sind auf die bekanntesten Vertreter des handlungstheoretischen Sprachkonzepts, MAAS und WUNDERLICH, bezogen.

(1) MAAS und WUNDERLICH gehen von der marxistischen Gesellschaftstheorie und deren Zentralbegriff der Arbeit aus. Das daraus abgeleitete Verständnis des Begriffs Handeln, das ein Verfügen, ein sich selbst Kontrollieren, ein absichtliches Tun beinhaltet, kann sicher auch aus moralphilosophischen Überlegungen (z. B. Moralprinzip von SCHWEMMER, 1971) gefolgert werden.

(2) In der nicht sehr übersichtlichen Darstellung (subjektiver Eindruck) von MAAS und WUNDERLICH (1972) wird ausführlich zwischen Entschluß-, Aufforderungs-, Frage-, Behauptungshandlungen unterschieden. Jedoch werden einige wesentliche Punkte nicht ersichtlich: wie können obige theoretische Ansätze in die Sprachpraxis (Realisierung des Handlungsbegriffs) bzw. in die Schulpraxis (Hochsprache) umgesetzt werden, welche Grammatiktheorie ergänzt die Handlungstheorie und welche Kommunikationsregeln gelten z. B. für zwei Sprechhandelnde differenter Sprachvariationen?

Als Alternative zum marxistischen Handlungsbegriff sind jene Versuche der theoretischen Linguistik anzusehen, die Aspekte einer Sprachhandlungstheorie aus einem allgemeinen Handlungsbegriff ableiten, wie z. B. bei H. SCHNELLE (1973), der an die Betrachtungen von G. H. v. WRIGHT zur Erklärung von Handlungen anknüpft.

WRIGHT (1974) spricht von einem inneren und einem äußeren Aspekt von Handlungen. Unter dem inneren Aspekt versteht er die Intentionalität der Handlung und unter dem äußeren Aspekt die physiologische Aktivität (unmittelbarer äußerer Aspekt) und das für diese Aktivität (z. B. Muskeltätigkeit) kausal verantwortliche Ereignis (entfernter äußerer Aspekt). Ein Verhalten erhält seinen Handlungscharakter dadurch, daß es vom Handelnden oder von einem Beobachter als intentiert angesehen wird.

3.1.6. *Marxistische Soziolinguistik*

Hierunter wollen wir z. B. die Arbeiten von EHLICH u. a. 1971 und 1972, jedoch nicht die handlungstheoretischen Ansätze von MAAS und WUNDERLICH, verstehen.

Es sei dazu lediglich die kurze Frage vorgetragen, welche Sprachvarietät soll nach erfolgreichem Klassenkampf als verbindlich gelten, oder wird die Standardvarietät als „Herrschaftszeichen“ beibehalten?

3.2. *Aufgaben einer soziolinguistischen Sprachtheorie*

Die anfangs der sechziger Jahre einsetzende Diskussion einer hereinbrechenden Bildungskatastrophe in der BRD machte sich den vordergründigen, sozialen Zweck nach „Chancengleichheit in der Bildung“ zu eigen. Man sprach vom Ausschöpfen der Intelligenzreserven, Technisierung der Umwelt, höherem Lebensstandard und ähnlichen Formeln. Dahinter standen keine sozialen, sondern eindeutig wirtschaftliche Interessen. Das bundesdeutsche Großkapital sah sein Prinzip der Gewinnmaximierung gefährdet, da z. B. der Qualifikationsgrad der Forschungs- und Entwicklungsstäbe im Vergleich zum Weltstandard langfristig abzusinken drohte. Der wissenschaftlich-technische „Fort-

schritt“ überforderte quantitativ und qualitativ die Produktivkräfte des unteren und mittleren Managements. Da der Zustrom qualifizierter Arbeitskräfte aus der BRD mit dem Mauerbau in Berlin 1962 versiegt, konnte das erforderliche Arbeitspotential nur mehr durch vermehrte Ausbildung der unteren Sozialschichten erreicht werden, wobei deren Stellen in der Arbeitshierarchie durch das Überangebot an ausländischen Arbeitnehmern gedeckt werden konnte.

Die damit bedingten bildungspolitischen Forderungen wurden gerechtfertigt durch empirische Befunde der Sozialwissenschaften, die nachwiesen, daß interindividuelle Differenzen durch unterschiedliche Sozialisationsbedingungen entstehen; wobei kompensatorische Maßnahmen ab dem Vorschulalter jene Differenzen in Richtung der gesellschaftlich geforderten Mittelschichtnormen abbauen können.

Als zentraler Mechanismus, mit dem die Defizite der Unterschicht und ihre Behebung erklärt werden können, wurde die „Sprache“ entdeckt. In einem regelrechten Linguistikboom, unterstützt von „fortschrittlichen“ Bildungspolitikern, verfaßten Linguisten und Sozialwissenschaftler aller Sparten Lesekurse für vier- und fünfjährige Kinder, Vorschulprogramme und neue Sprach-Lesebücher für die verschiedenen Schularten. Man errichtete Förderkurse für schreib- und leseschwache Schüler (sog. Legastheniker) und gewährte ihnen einen Notenbonus beim Vorrücken und beim Übertritt ins Gymnasium.

Die Beschreibung der kompensatorischen Maßnahmen läßt sich fast beliebig erweitern; in diesem Zusammenhang wäre es aber überflüssig, da die neueren Lehrpläne bzw. Curricula die traditionellen Normen und Ziele der mittelschichtspezifischen Bildungsvorstellungen wieder enthalten, nur in einem neuen, soziolinguistischen Gewand.

Wenn eine Arbeitsgruppe mit ihren Vorschlägen über diese Normen hinausgeht, bzw. sie in Frage stellt, wie z. B. bei den Hessischen Rahmenrichtlinien, dann zeigt sich eine bundesweite Empörung.

Zusammenfassend darf gesagt werden, daß die meisten reformatorischen Sprachbemühungen der letzten zehn bis fünfzehn Jahre nichts anderes waren als theoretisch unzureichend begründete und empirisch wenig überprüfte Ideengebäude, die ad hoc in Spracherziehungskonzepte umgesetzt wurden.

Zur weitgehenden Vermeidung obiger Fehlhandlungen sollte an den Anfang weiterer Forschungsvorhaben eine Reflexion der Aufgaben einer Sprach- bzw. Spracherziehungstheorie gestellt werden.

HABERMAS (1971) entwirft folgendes Zuordnungsschema und unterscheidet Theorien der Linguistik, der Universalpragmatik, der empirischen Pragmatik (Psycholinguistik, Soziolinguistik) und der Prädikatenlogik:

(a) Theorie der linguistischen Kompetenz

Die Linguistik hat die Aufgabe, „... das System von Regeln zu konstruieren, nach dem linguistisch kompetente Sprecher Sätze bilden und umformen“ (HABERMAS 1972, S. 211).

(b) Theorie der Universalpragmatik bzw. kommunikativen Kompetenz

Die Aufgaben einer Universalpragmatik sind: „... das System von Regeln zu konstruieren, nach dem kommunikativ kompetente Sprecher aus Sätzen Äußerungen bilden und in andere Äußerungen umformen“ (HABERMAS 1972, S. 211).

(c) Theorie der empirischen Pragmatik

HABERMAS unterteilt in psycholinguistische und soziolinguistische Fragestellungen. Hierbei ist es die Aufgabe der Psycholinguistik: „... die systematische Variation der allgemeinen Strukturen von Sprechsituationen in Abhängigkeit von Variablen der Persönlichkeitsstrukturen zu erklären: die Aufgabe einer Theorie des sprachlichen Kodes (Soziolinguistik) besteht darin, die systematische Variation der allgemeinen Strukturen von Sprechsituationen in Abhängigkeit von Rollenstrukturen zu erklären“ (HABERMAS 1972, S. 212).

(d) Theorie der Prädikatenlogik

Die Aufgabe der Prädikatenlogik ist: „... das System von Regeln zu konstruieren, nach dem wir Aussagen bilden und wahrheitskonstant umformen“ (HABERMAS 1972, S. 212).

Zu den von HABERMAS angeführten Einzeltheorien einer Gesamtsprachtheorie kann man Bedenken äußern, inwieweit sie integrierbar (z. B.: CHOMSKY-Soziolekte) und auf den täglichen Sprachgebrauch anwendbar sind. Der Aufgabenkatalog kann für ein soziolinguistisches Spracherziehungskonzept erweiternd und ergänzend umformuliert werden:

(a) MORALPHILOSOPHISCHER ÜBERBAU

Zweck: Begründung der Sprache
Begründung von Oberzielen der Spracherziehung
Begründung von verbalen Konfliktstrategien

(b) HANDLUNGSTHEORIE DER SPRACHE

Zweck: Erklärung des Spracherwerbs
Erklärung der Sprachvariation innerhalb einer Sprachgemeinschaft
Erklärung von Sprachhandlungen in verschiedenen Handlungskontexten
Erklärung des Sprachwandels
Erklärung der soziolinguistischen Interferenz (nach WEINREICH 1963, 1968)

(c) THEORIE DER SPRACHDIDAKTIK

Zweck: Entwicklung sprachdidaktischer Unterrichtsmodelle zur Erhöhung der Sprechbereitschaft
Entwicklung sprachdidaktischer Unterrichtsmodelle zur Vermittlung der Ziele aus (a)
Entwicklung von Meßverfahren zur Überprüfung der Lernziele

(d) CURRICULUM DER SPRACHERZIEHUNG

Zweck: Begründete und operational überprüfbare Vermittlung der Ziele aus (a) nach Methoden und Verfahren aus (b) und (c).

Zur Präzisierung des Sprachverständnisses, das wir obigem Aufgabenkatalog zugrunde legen, sollen einige elementare Vereinbarungen über den Diskussionsgegenstand „Sprache“ getroffen werden. Die Vereinbarungen verstehen sich als Folgerungen aus unserem Vorverständnis von Sprache und den Kritiken der diversen Sprachkonzepte.

Vereinbarung 1: Zur Definition von Sprache

Wir wollen vorläufig die Definition von CARROL, Sprache ist ein strukturiertes System willkürlicher Laute und Lautsequenzen, das in einer Gruppe von Menschen zur interindividuellen Kommunikation verwendet werden kann und das ziemlich erschöpfend die Dinge, Ereignis-

nisse und Vorgänge in der menschlichen Umgebung katalogisiert, übernehmen und in den folgenden Vereinbarungen erweitern bzw. präzisieren.

Vereinbarung 2: Zum Erwerb von Sprache

Sprache ist keine angeborene Verhaltensweise des Menschen, sondern sie wird primär im Rahmen der Sozialisation erlernt, z. B. durch Verstärkungs- oder Imitationslernen.

Vereinbarung 3: Zur Entstehung sprachlicher Unterschiede

Durch interindividuell unterschiedliche Sozialisationsbedingungen entstehen Abweichungen im Bedeutungsgehalt der sprachlichen Zeichen.

Vereinbarung 4: Zum Gruppencharakter von Sprache

Sprachregeln entstehen durch teils implizite, teils explizite Vereinbarungen innerhalb sozialer Gesellungseinheiten (z. B.: Volk, Nation, Landsmannschaft, sozialer Schicht, Berufsgruppe, Peergroup, Familie). Sie sind Ausdruck der sozialen Strukturen, der Erlebens- und Verhaltensweisen in den Gesellungseinheiten und erlauben Rückschlüsse auf deren Entstehung.

Vereinbarung 5: Zum Prozeßcharakter von Sprache

Die menschliche Fähigkeit der Intelligenz erlaubt es, die von ihr geschaffenen Regeln stets zu hinterfragen und nach Bedarf zu ändern. Sprache ist daher nichts Endgültiges, Statisches, sondern momentanes Ergebnis eines fortwährenden kreativen Prozesses.

Vereinbarung 6: Zum Oberzweck von Sprache

Sprache dient primär zur interindividuellen Kommunikation, d. h. ein Sprecher nimmt mit einem Hörer eine intentionale, sprachliche Beziehung auf. Das Sprachverhalten des Senders bzw. des Empfängers wird dann als Sprachhandlung bezeichnet, wenn die Kommunikationssituation und die Kommunikationsinhalte den Kriterien herrschaftsfrei, gerecht und verständigend genügen.

Anmerkung: Sprachverhalten beinhaltet verbale und nicht verbale Merkmale. Herrschaftsfrei und gerecht ist im Sinne von HABERMAS (1971) und SCHWEMMER (1972) zu verstehen. Verständigend beinhaltet Prozesse der Kenntnisnahme und des argumentativen Einigens.

Vereinbarung 7: Zum Oberzweck der Spracherziehung

Ziel der Spracherziehung soll sein, Verhaltensweisen und Strategien zum Sprachhandeln zu vermitteln, die von Sprecher und Hörer der jeweiligen Situation entsprechend adaptiert werden können. Dies bedeutet eine Abkehr vom traditionellen, hochsprachlichen Spracherziehungskonzept, da nicht mehr die möglichst „gute und schöne“ Beherrschung der Sprachform der Standardvarietät als Oberziel angesehen wird, sondern ein Verfügen über möglichst viele Strategien zum Sprachhandeln zwischen Sprechern gleicher und verschiedener Sprachvarietäten.

3.3. Zusammenfassung

Aus den Kritiken der Sprachkonzepte, dem Aufgabenkatalog und den Basisvereinbarungen ergibt sich ein klar umrissener soziolinguistischer Standort.

Eine Spracherziehung mit Hilfe der Defizithypothese wird für nicht rechtfertigbar erachtet, da sie vom nicht begründeten Postulat der Priorität der Standardsprache gegenüber allen anderen Sprachvarietäten einer Sprachgemeinschaft ausgeht und außerlinguistische Variable, insbesondere die Situationsabhängigkeit der Sprache, weitgehend unberücksichtigt läßt.

Innerhalb der Differenzkonzeption wurden besonders die einseitigen strukturellen Sprachbetrachtungsweisen kritisiert, die z. B. kaum Erklärungen für sprachliche Variationen, Spracherwerb und den Prozeßcharakter von Sprache geben können

Zur langfristigen Bewältigung der Aufgaben eines soziolinguistischen Spracherziehungskonzepts erscheinen die funktionalen und interaktionalen Ansätze von HABERMAS, WUNDERLICH und MAAS als erfolgversprechender im Vergleich zu anderen Theorien der Differenzkonzeption, da sie die pragmatischen Bedingungen eines Sprechaktes mit einbeziehen.

4.0. DURCHFÜHRUNG DER UNTERSUCHUNG

An den Anfang der Untersuchungsbeschreibung sind einige Vorbemerkungen zum Verständnis der Untersuchungssituation zu stellen, um eventuellen Fehlinterpretationen vorzubeugen:

- (1) Der Anstoß kam von einer soziolinguistisch interessierten Lehrergruppe des Gymnasiums Höchstadt (siehe Vorwort), die für eine bestimmte Klassenstufe ihrer Schule sprachdidaktische Lösungen zur Hebung der Sprachkompetenz der Unterschichtkinder (Arbeiter-, Bauernkinder) suchten. Die Untersuchung ist daher als Fallanalyse einer vorgegebenen Schülerpopulation zu verstehen. Damit entfallen methodische Vorerwägungen zur repräsentativen Stichprobenauswahl.
- (2) Die Sprachprobleme der Schüler waren sehr allgemein formuliert und sollten nach Lehrermeinung durch kompensatorische Programme behoben werden.
- (3) Die geringen zeitlichen, finanziellen und personellen Möglichkeiten zwangen von vornherein zu einer Gruppenuntersuchung.
- (4) Im Wintersemester 1971 (Planungszeitraum) lagen keinerlei Erfahrungen über ähnliche Vorhaben vor, ausgenommen der Untersuchungen BERNSTEINS, OEVERMANNs und LABOVs, die erst einer Adaption an das Höchstädter-Problem bedurft hätten.
- (5) Es bestand ein Widerspruch zwischen den soziolinguistischen Vorstellungen der Lehrkräfte (Defizithypothese) und denen des Versuchsleiters (pragmatische Differenzkonzeption). Da keine grundsätzliche Einigung auf einen der beiden

Theoriestandorte erfolgte, wurden einige Inhalte nach BERNSTEIN und OEVERMANN in die Untersuchung aufgenommen. Sie sind teils als Nachuntersuchungen, teils als Vergleichsuntersuchungen zu sehen.

- (6) Die Gesamtuntersuchung ist in allen Teilen eine explorative Studie, die grundsätzliche Einsichten in das Methodeninstrumentarium einer kommunikativen Sprachbetrachtung geben soll.

Nach Abschluß der Untersuchungen konnte eine Arbeitsgruppe (Schule, Universität) gebildet werden, die nunmehr gemeinsam bemüht ist, die Untersuchungsergebnisse und deren Folgerungen auf der Grundlage der Basisvereinbarungen weiterzuentwickeln und unterrichtspraktisch umzusetzen.

4.1. Ziele der Untersuchung

Auf Grund der anfangs unterschiedlichen theoretischen Standpunkte zwischen dem „quasi Auftraggeber“ (Lehrer) und dem Untersuchungsleiter wurden verschiedene Zwecke innerhalb der Untersuchung verfolgt.

4.1.1. Ziele der Lehrer

Als Ziele der Lehrer können genannt werden:

- (1) Sprachbarrierenmessung

Das heißt, die Lehrerthese: Die Schulleistungen der Schüler der 5. und 6. Klassen des Gymnasiums Höchststadt, im Schuljahr 1971/72, werden durch eine sogenannte Sprachbarriere negativ beeinflusst, soll überprüft werden.

- (2) Sprachbarrierenbeseitigung

Durch welche sprachdidaktischen Maßnahmen können die Leistungen o. a. Schüler im Deutschunterricht verbessert bzw. wie können die leistungshemmenden Effekte einer eventuell vorliegenden Sprachbarriere beseitigt werden?

4.1.2. Ziele des Untersuchungsleiters

Die Ziele des Untersuchungsleiters waren eng verknüpft mit den Zielen der ihn unterstützenden Forschungsgruppe und deren wissenschaftlichen Arbeits- und Interessengebieten.

Für die vorliegende Untersuchung können folgende Zwecke angeführt werden:

- (1) Entwurf eines Sprachkonzepts

Die Entwicklung von grundlegenden Ansätzen zu einem pragmalinguistischen Sprachkonzept als theoretischen Ausgangspunkt für die geplante Erstellung eines Curriculums zur Erhöhung der Sprachhandlungskompetenz unter Berücksichtigung der besonderen Lernbedingungen an einem „Landgymnasium“.

- (2) Entwurf von Meßverfahren

Durch den Entwurf verschiedener richtungsweisender Meßverfahren zu o. a. Sprachkonzept sollen die traditionellen Prüfverfahren des Deutschunterrichts substituiert werden.

(3) Überprüfung der Meßverfahren

Die o. a. Meßverfahren sollen in ihrer praktischen Durchführbarkeit in der Schulklasse erprobt werden.

4.2. Methodik der Untersuchung

Zur Realisation der Lehrer- und Untersuchungsleiterziele wurde ein Gesamtplan entworfen, der im folgenden beschrieben wird. Über die wesentlichsten Inhalte der Untersuchung wurden die Eltern der Schüler auf einer Elternversammlung unterrichtet. An den Tests nahmen nur jene Schüler teil, von deren Eltern eine schriftliche Einwilligung vorlag (98 % der Schüler). Nach Abschluß der Untersuchungen wurde den Eltern in zwei speziellen Elternversammlungen Gelegenheit gegeben, sich über die Testergebnisse ihrer Kinder zu informieren. Von dieser Möglichkeit der Information und psychologischen Beratung machten 53 % der Eltern Gebrauch, weitere 8 % der Eltern erhielten auf Anfrage eine schriftliche Auskunft.

4.2.1. Überblick zum Untersuchungsplan

Alle Untersuchungen wurden, wenn nicht anders angegeben, vom Untersuchungsleiter ohne Lehrerbeteiligung durchgeführt und ausgewertet.

- (1) Untersuchungsabschnitt 1a (alle Klassen)
LPS-HORN (allgemeiner Intelligenztest)
CFT-2 CATTELL und WEISS (nonverbaler Intelligenztest)
- (2) Untersuchungsabschnitt 1b (alle Klassen)
Fragebogen „Schule“ (siehe Anhang)
Er wurde von den Schülern während der Testzeit in der Schule ausgefüllt.
- (3) Untersuchungsabschnitt 2a (eine Klasse als Vorversuch)
 - Test für sprachlogische Symbole: Sendereigenschaft
 - Test für sprachlogische Symbole: Empfängereigenschaft
 - Test für exakte Darstellung eines Geschehens: Sendereigenschaft
 - Test zum Erfassen fehlerhafter Beziehungen (Pronomen): Empfängereigenschaft
 - Test zur Oberbegriffsbildung
 - Kommunikationstest
- (4) Untersuchungsabschnitt 2b (alle Klassen außer Vorversuchsklasse)
 - Labyrinthtest: Test für sprachlogische Symbole; Empfängereigenschaft
 - Unfallskizze: Test für exakte Darstellung; Sendereigenschaft
 - Prädikatorensystemtest: Test zur Oberbegriffsbildung
 - Kommunikationstest
- (5) Untersuchungsabschnitt 2c (alle Klassen)
Fragebogen „Eltern“ (siehe Anhang 3)
Er wurde von den Eltern der Schüler zu Hause ausgefüllt.
- (6) Untersuchungsabschnitt 2d (alle Klassen)
Unfallschilderung

Sie wurde als Übungsaufgabe im regulären Unterricht, ohne für den Schüler erkennbaren Bezug zur Untersuchung, vom Deutschlehrer durchgeführt und ausgewertet.

4.2.2. *Beschreibung der Versuchspersonen*

(1) Schule

Die untersuchte Schule ist ein vor etwa einem Jahrzehnt entstandenes naturwissenschaftlich-mathematisches Gymnasium mit einem neusprachlichen Zweig. Sie ist das einzige Gymnasium des Landkreises Höchstadt. (Anmerkung: Der Landkreis Höchstadt/Aisch wurde nach der Gebietsreform in Bayern 1973 aufgelöst.)

Der Landkreis Höchstadt liegt nordwestlich des Industriegebietes Nürnberg-Fürth-Erlangen. Seine Mittelpunkte sind die Kleinstädte Höchstadt und Herzogenaurach, wobei sich derzeit der wirtschaftliche Schwerpunkt nach Herzogenaurach verlagert.

Die Bevölkerungsstruktur ist vor allem ländlich-bäuerlich (z. B. Karpfenzucht) und hat nach dem zweiten Weltkrieg, besonders im Raum Herzogenaurach, Veränderungen durch Zuwanderer aus Ostdeutschland, den ehemaligen deutschen Ostgebieten und durch den Bau von Eigenheimsiedlungen für Angehörige der gehobenen sozialen Mittelschicht aus der Großstadtreion Erlangen-Fürth-Nürnberg erhalten. Diese strukturellen Wandlungen führten zu einer sprunghaft ansteigenden Zahl von Gymnasiasten, auch von seiten der bisherigen einheimischen Bevölkerung. Die Lehrkräfte des Gymnasiums sind bis auf wenige Ausnahmen nicht im Höchstädter Sprachraum aufgewachsen, was für die verbalen Kommunikationsschwierigkeiten Lehrer-Schüler bedeutsam ist.

(2) Schüler

Untersucht wurden alle fünften und sechsten Klassen des Gymnasiums. Von den 300 Schülern der fünf fünften und der vier sechsten Klassen nahmen 293 Schüler an den Tests teil, davon waren 55 % Jungen und 45 % Mädchen. Durch Krankheit o. ä. fehlen einzelne Testteile von 7 Schülern. Die Elternfragebögen wurden von 21 Eltern nicht ausgefüllt.

Der größte Teil der Schüler war begeistert (Interpretation) von den Teststunden, da dadurch an eineinhalb Schultagen pro Klasse der reguläre Unterricht entfiel und meist die Sitzordnung vom Bankreihensystem auf die Hufeisenform umgestellt wurde. Die Untersuchungen fanden im letzten Viertel des Schuljahres statt. Zu diesem Zeitpunkt waren die Schüler der 5. Klassen im Durchschnitt 11 Jahre und 1 Monat und die der 6. Klassen 12 Jahre und 2 Monate alt. Wie aus dem Vorwort hervorgeht, war die Wahl der Klassenstufen durch den Wunsch der Lehrer bedingt. Für weitere Untersuchungen, die nur im Rahmen eines Forschungsprojektes möglich wären, erscheint eine Langzeitstudie, in der die Schüler eines Sprachraumes in ihrer schulischen und speziell sprachlichen Entwicklung bereits ab dem Grundschuleintritt bis zum Abschluß der 9. bzw.

10. Klasse beobachtet werden könnten, optimaler. Jedoch ist die Beschränkung auf die Klassen 5 und 6 des Gymnasiums für die Zwecke einer sogenannten „pilot-study“ ökonomisch und inhaltlich sinnvoll, da in diesen Klassenstufen der „drop-out-Effekt“ für Kinder aus unteren sozialen Schichten besonders hoch ist.

4.2.3. Beschreibung des Untersuchungsabschnittes 1a

(1) Zweck

Die beiden Intelligenztests (LPS, CFT-2) wurden zur Erfassung individueller und intra-individueller Differenzen zwischen verbaler (hochsprachliche Normen) und nichtverbaler Intelligenzkapazität verwendet. Dieses Vorgehen widerspricht unseren interaktional kommunikativen Sprachvorstellungen; es ist als Tribut an die Absicht der Lehrer (vgl. 4.1.1.) zu verstehen, eine Sprachbarrieren-Aussage über ihre Schüler zu treffen, die genauer ist als die pauschalisierenden Folgerungen aus dem Merkmal soziale Schicht.

In den Untersuchungen zur Defizithypothese wird sehr viel von Sprachbarrieren und deren Beseitigung durch kompensatorische Maßnahmen gesprochen; ein normiertes Meßverfahren liegt jedoch nicht vor, so daß die Frage: „Hat der Schüler X eine Sprachbarriere?“ nur vage beantwortet werden kann.

(2) Testverfahren

Nachdem für den deutschen Sprachraum kein Gruppentest für die Klassenstufen 5 und 6 des Gymnasiums vorlag, in dem ein breites Spektrum (nicht nur Wortschatz) verbaler Fertigkeiten standardisiert überprüft wird, wurde das Leistungsprüfsystem (LPS) von HORN (1962) als Ersatz herangezogen. Aus den Subtests 1, 2, 5, 6, 11 und 12, die vor allem Rechtschreibkenntnisse, Worteinfall, rasches Wahrnehmen und Umstrukturieren sprachlicher Zeichen messen, wurde ein sogenannter Verbalindex gebildet. Dieser wurde verglichen mit den Resultaten der übrigen Subtests und einem sprachfreien (ausgenommen Testinstruktion) und schichtunabhängigen Intelligenztest (Korrelation gegen Null), dem CFT-2 von CATTELL und WEISS (1972), der deutschen Adaption des Culture Fair Intelligence Test von CATTELL.

(3) Thesen

(a) Normative Sprachbarrierenthese

Schüler, deren Verbalindex unter dem Durchschnitt der Klassenstufe (Verbalindex) und unter der eigenen nichtverbalen Testleistung liegt, haben eine Sprachbarriere, da sie ihre gedanklichen Vorstellungen nicht adäquat in der Hochsprache verbalisieren können.

(b) Validierungthesen zu (a)

Der Sprachbarrierenindex korreliert positiv mit den Merkmalen „schlechte“ Deutschnote, „schlechte“ Englischnote, im Landkreis Höchststadt aufgewachsen (Eltern und Schüler), soziale Unterschicht. Mit den gegenteiligen Merkmalen korreliert der Sprachbarrierenindex negativ.

(4) Ausführung

Nach einem einleitenden Gespräch, in dem die wesentlichsten Ziele der Untersuchung dargelegt und Fragen der Schüler beantwortet worden waren, wurden die Tests in der Reihenfolge

LPS (90 Minuten)

CFT (45 Minuten)

mit einer viertelstündigen Zwischenpause vormittags durchgeführt.

4.2.4. *Beschreibung des Untersuchungsabschnitts 1b*

(1) Zweck

Der Fragebogen „Schule“ diente der Erhebung schulischer und sozialer Daten. Besonderes Gewicht wurde auf die Erfassung der Probleme und Verhaltensweisen der Fahrschüler gelegt, da der hohe Prozentsatz an auswärtigen Schülern mitverursachend sein konnte für schulische Leistungsschwierigkeiten. Dieser Fragebogen ist im Zusammenhang mit dem 2. Fragebogen zu sehen, den die Eltern ausfüllten.

Das gewonnene Datenmaterial verfolgte den Zweck, die Ergebnisse der Tests (Intelligenz-Sprachtests) zu interpretieren.

(2) Testverfahren

Der Fragebogen (siehe Anhang 1) enthält drei Teile. Im ersten Teil wird der normale Schultag, ausgenommen der Unterrichtszeit, befragt. Dies ist für eine Schule, die von Schülern aus dem gesamten Landkreis besucht wird, wegen der überlangen Fahrzeiten bedeutsam und ergibt Hinweise für die Diskussion Halbtags-Ganztagsschule.

Der zweite Teil befaßt sich mit den schulischen Leistungen und dem Problem der Hausaufgabenhilfe, das sehr eng mit den sozialen Daten aus Teil drei des Fragebogens verbunden ist.

(3) Thesen

(a) Fahrschüler-These

Die schulischen Leistungen sind abhängig von der Zeit, die auf dem Schulweg vertan werden muß (Fußweg, Busfahrt, Wartezeiten).

(b) Hausaufgabenhilfe-These

Die schulischen Leistungen sind abhängig von der Möglichkeit zur häuslichen Hilfe bei Schulproblemen.

(c) Schicht-These I

Die schulischen Leistungen, insbesondere die sprachlichen, sind abhängig von der Schichtzugehörigkeit.

(4) Ausführung

Der Fragebogen „Schule“ wurde im Anschluß an die Intelligenztests ohne Zeitdruck ausgefüllt. Erst nach Besprechung jeder einzelnen Frage durfte die individuelle Antwort gegeben werden, so daß ein Minimum an fehlerhaften Beantwortungen angenommen werden kann.

4.2.5. *Beschreibung des Untersuchungsabschnittes 2a*

(1) Zweck

Die Phase 2a hatte die Aufgabe, Meßverfahren, die auf dem interaktional kommunikativen Konzept beruhen, zu entwickeln und in einer Vorversuchsklasse zu erproben. Diese Sprachtests sollten nach Möglichkeit keine schichtspezifischen Themen ansprechen, als Gruppentests durchführbar sein und sprachlogische, kommunikativ verständigende Fertigkeiten erfassen.

Unter Erprobung sind Prüfmaßnahmen der Verständlichkeit der Testinstruktion, der Anpassung der Testinhalte an die Altersstufe der Schüler, der einfachen und ökonomischen Durchführbarkeit, der Schwierigkeits- und Trennschärfenanalyse, der Auswertungsobjektivität, der Vergleichbarkeit der Parallelformen und der Einhaltung der obigen

Bedingungen des Sprachkonzepts zu verstehen.

(2) Darstellung der Testverfahren

(a) Test für sprachlogische Symbole: Sendereigenschaft

In diesem Test sollten durch sprachlogische Symbole dargestellte Aussagen in inhaltlich sinnvolle Sätze umgewandelt werden. Die logischen Partikel „und“, „nicht“, „wenn dann“, „oder auch“ und „entweder oder“ wurden einzeln und kombiniert dargeboten; z. B.: „entweder A oder B ist gleich C“, oder „A ist gleich B“. In der Auswertung wurde die Zahl der richtig gelösten Items gezählt, d. h. diejenigen Aufgaben, in denen die sprachlogische Symboldarstellung in einen inhaltlich sinnvollen Satz, unter Beibehaltung der logischen Beziehungen, umgewandelt worden waren.

(b) Test für sprachlogische Symbole: Empfängereigenschaft

Die im vorhergehenden Test verwendeten logischen Partikel wurden einfach oder auch kombiniert in vollständigen Sätzen dargeboten. Aufgrund des sprachlogischen Verständnisses dieser Sätze sollten die Versuchspersonen bestimmte Ortsangaben in einem schematisierten Labyrinth oder Irrgarten geben. Der Irrgarten besteht aus drei senkrechten und drei waagrechten Wegen; die dadurch entstehenden 9 Kreuzungen sind mit den Zahlen 1–9 definiert. Die Wege sind von undurchschaubaren Hecken begrenzt und enden an 12 Toren des Irrgartens, die mit den Buchstaben A–M bezeichnet sind. Aus den sprachlogischen Behauptungen einer fiktiven Person, die sich im Irrgarten befindet, über die ihr sichtbaren Tore sollen die Testpersonen folgern, auf welcher bzw. auf welchen Kreuzungen die Person im Irrgarten stehen könnte, damit ihre Behauptung sprachlogisch richtig ist. Beispiel: „Ich sehe Tor D und Tor H“ erfordert die Antwort „Kreuzung 2“.

Die Auswertung erfolgte nach der Zahl der richtig gelösten Behauptungen. In den Fällen, in denen bei einer Aufgabe nicht alle möglichen Ortsangaben oder auch zusätzliche, falsche Ortsangaben gemacht waren, wurden diese Aufgaben als nicht gelöst betrachtet.

(c) Test für exakte Darstellung eines Geschehens: Sendereigenschaft

Anhand einer Vorlage, auf der in 4 Skizzen ein Verkehrsunfall mit Daten über die beteiligten Personen, Ort, Zeit, Wetter und Unfallhergang beschrieben ist, versetzten sich die Schüler in die Rolle eines Unfallbeobachters und fertigten einen Unfallbericht (formlos) für die Polizei an. Dazu erhielten sie folgende, streng einzuhaltende Anweisungen:

1. Aus dem Bericht soll genau zu erkennen sein, wie es zu dem Unfall gekommen ist!
2. Der Unfallbeobachter hat nur das gesehen, was auf den Skizzen zu sehen ist!
3. Es dürfen keine Gespräche berichtet werden!
4. Der Bericht soll nur das enthalten, was notwendig ist, um den Unfallhergang eindeutig zu beschreiben, so daß derjenige, der den Bericht liest, genau weiß, wo und wie sich der Unfall zugetragen hat!
5. Zusammenfassung: Ihr sollt einen Bericht machen, der nur die für den Unfallhergang wesentlichen Informationen enthält. Dazu dürft ihr nur die Informationen auf dem Skizzenblatt verwenden. Ihr habt 30 Minuten Zeit für den Bericht und denkt daran, daß ihr von mir keine Schulnoten bekommt!

Zur Auswertung der Berichte wurden drei Kategorien herangezogen:

1. verwendete Information

2. selbsterfundene Information

3. fehlerhafte Beziehungen (nicht geklärter Pronomengebrauch)

(d) Test zum Erfassen fehlerhafter Beziehungen: Empfängereigenschaft

Es wurde ein semantisch vereinfachter Text über die Entdeckung Amerikas mit fehlerhaften Beziehungen (Pronomengebrauch) und im vorausgehenden Text nicht eingeführten Eigennamen (Personen-Ortsnamen) vorgelegt. Die Versuchspersonen sollten diese das Verständnis hemmenden Textstellen unterstreichen, wobei man die Inhalte der folgenden Sätze nicht berücksichtigen durfte.

In der Auswertung wurde ein Index Summe der gefundenen Fehler und ein Index Summe der irrtümlich als Fehler bezeichneten Stellen betrachtet.

(e) Test zur Oberbegriffsbildung

Auf einer Vorlage wurden jeweils Begriffspaare vorgegeben, zu denen der nächsthöhere Oberbegriff zu suchen war. Dann sollten die entsprechenden Oberbegriffe der ersten Oberbegriffe und von den letzten Oberbegriffen wiederum deren Oberbegriffe eingesetzt werden. Zur Vereinfachung wurde angegeben, welche Begriffe bzw. Oberbegriffe zu einem neuen Oberbegriff zusammengefaßt werden mußten, so daß eine Wort- oder Oberbegriffspyramide entstand. Die Anzahl der richtigen Oberbegriffe wurde als Bewertungsindex herangezogen.

(f) Kommunikationstest:

Die Schüler erhielten eine Vorlage der Form A, B oder C, auf der in 9 Quadraten einfache, meist geometrische Figuren (Kreis, Raute, Quadrat, Rechteck, Hand usw.) oder deren Kombinationen dargestellt waren. Zuerst mußte eine schriftliche Beschreibung der Vorlage angefertigt werden, und zwar so, daß ein Leser die Vorlage in ihrer ursprünglichen Form zeichnerisch hätte reproduzieren können. Anschließend an diese Sendephase wurden die Beschreibungen innerhalb der Klasse nach einem Rotationsplan ausgetauscht und jeder Schüler erhielt eine Beschreibung, deren Vorlage und Sender ihm unbekannt waren. Die Schüler mußten nun ein Blatt mit gleichartig angeordneten, aber leeren Quadraten auf Grund ihres Textverständnisses zeichnerisch ausfüllen. Nach dieser Empfangsphase I wurden die Beschreibungen nach obigen Rotationsprinzipien ein zweites Mal getauscht und ein weiterer zeichnerischer Reproduktionsvorgang eingeschaltet.

Zur Auswertung wurde für jedes Quadrat (bezogen auf die 9 großen Quadrate) ein Bewertungsschema zu den Beschreibungspunkten Form, Lage und Größe angefertigt. Durch Summation der richtig angegebenen Merkmalspunkte konnte ein Senderindex ermittelt werden. Für die beiden Empfangsphasen wurden nach obigem Schema (Form, Lage, Größe) folgende Empfängerindizes bestimmt:

1. Punktzahl der Beschreibungsmerkmale, die mit der Testvorlage übereinstimmen, unabhängig davon, ob diese Merkmale gesendet oder nicht gesendet worden waren.
2. Punktzahl der Beschreibungsmerkmale, die effektiv gesendet wurden und mit der Testvorlage des Senders übereinstimmen.
3. Punktzahl der Beschreibungsmerkmale, die gesendet wurden, aber in der Zeichnung des Empfängers nicht enthalten sind.

(3) Ausführung

Als Vorversuchsklasse wurde eine 6. Klasse ausgesucht, da sie in ihrer Zusammensetzung noch am ehesten als repräsentativ für die Untersuchungspopulation angesehen werden konnte. Bei ihr war das schulorganisatorische Prinzip der Einteilung nach dem Wohnort, Konfession o. ä. am wenigsten durchgeführt (z. B. Höchststadt-Klasse, Herzogenaurach-Klasse, Land-Klasse). Die Tests wurden an einem Vormittag in der vorher beschriebenen Reihenfolge ohne Zeitlimit erprobt.

4.2.6. Beschreibung des Untersuchungsabschnitts 2b

(1) Änderungen zu 2a

Die Analyse des Vorversuchs nach den unter 4.2.5. aufgestellten Kriterien ergab für die Sprachtestbatterie im Hauptversuch folgende Änderungen:

(a) Test für sprachlogische Symbole: Sendereigenschaft

Der Test wurde aus der Testbatterie herausgenommen, da die Forderungen nach ausreichender Trennschärfe und Auswertungsobjektivität nicht eingehalten werden konnten.

(b) Test zum Erfassen fehlerhafter Beziehungen: Empfängereigenschaft

Dieser Test erwies sich auch nach einer Überarbeitung der Instruktion und nochmaliger Erprobung an Schülern einer anderen Schule (Nürnberg) als zu schwierig und nicht genügend objektiv in der Auswertung, so daß er ebenfalls im Hauptversuch nicht verwendet wurde.

(c) Test für sprachlogische Symbole: Empfängereigenschaft

Die beiden Parallelförmigen des Tests, den wir Einfachheit halber „Labyrinthtest“ nennen wollen, genügten den Testkriterien; lediglich die beiden schwierigsten Items mußten etwas vereinfacht werden.

(d) Test für exakte Darstellung eines Geschehens: Sendereigenschaft

Der Test wird im weiteren „Unfallskizze“ genannt und erforderte bei beiden Parallelförmigen keine Änderungen.

(e) Test zur Oberbegriffsbildung

Hier wurden vier Begriffe abgeändert, da sie einigen Schülern unbekannt waren bzw. zu Mißverständnissen führten. Der Test, von dem keine Parallelförmig vorliegt, trägt im folgenden die Bezeichnung „Prädikatorensystemtest“.

(f) Kommunikationstest

Der Kommunikationstest erwies sich als zeitlich zu lang, deshalb wurde die Zahl der Quadrate von 9 auf 6 reduziert.

(2) Versuchsplan

Die Tests wurden innerhalb dreier Schulstunden vormittags in folgender Reihenfolge durchgeführt:

1. Unfallskizze	30 Minuten
2. Labyrinthtest	15 Minuten
3. Prädikatorensystemtest	8 Minuten
Pause	15 Minuten
4. Kommunikationstest	
– Sendung	25 Minuten

- Empfang I 10 Minuten
- Empfang II 10 Minuten

In den angegebenen Zeiten bearbeiteten alle Versuchspersonen alle Testitems, so daß man die Tests als „power tests“ und nicht als „speed tests“ bezeichnen kann.

(3) Zweck

Die Testbatterie der Hauptuntersuchung verfolgte die Absicht, einige Sprachtests im Rahmen des angestrebten, interaktional kommunikativen Spracherziehungskonzept zu entwickeln. Es sollten im Pilotverfahren („pilot study“) Möglichkeiten der Sprachkompetenzmessung entwickelt und überprüft werden, die ohne größeren Testaufwand auch vom Lehrer im Klassenrahmen durchführbar sind.

Hierbei ist unter Sprachkompetenz nicht die Beherrschung des mittelschichtspezifischen, hochsprachlichen Normensystems zu verstehen, sondern im Labyrinthtest und Prädikatorensystemtest der Gebrauch sprachlogischer, schichtunabhängiger Regeln, in der Unfallskizze die Genauigkeit der Umsetzung von Wahrnehmungen in verbale Äußerungen bei gleichzeitiger Elimination interpretativer und oder ausschmückender Sprachtradierungen und im Kommunikationstest die Fähigkeit, als Sprachsender bzw. Sprachempfänger zu handeln.

Des weiteren stand hinter den Tests ein schulpraktisches Ziel; viele Lehrkräfte hängen nicht nur aus Traditionsgründen am kompensatorischen Konzept, sondern sie finden in den Ansätzen der Differenzkonzeption vielfach keine geeigneten Meßverfahren, um im Klassenrahmen funktionale oder interaktionale verbale Leistungsmessungen vorzunehmen.

Prinzipiell kann man sagen, daß der Zwiespalt zwischen den theoretischen Erkenntnissen der Pragmalinguistik und den Erfordernissen der Unterrichtspraxis zu einer Verunsicherung der Germanisten im Lehrfach geführt hat. Erschwerend wirkt dabei die eher literarische, schönggeistige Einstellung vieler Germanisten gegenüber der Sprache, die in einer kommunikativen Sprachbetrachtungsweise weitgehend unberücksichtigt bleibt.

4.2.7. *Beschreibung des Untersuchungsabschnitts 2c*

(1) Zweck

Mit dem Fragebogen „Eltern“ sollten die familiären und sozialen Daten des Fragebogens „Schule“ erweitert und ergänzt werden, zur umfassenden Interpretation der Ergebnisse der anderen Untersuchungsphasen.

(2) Testverfahren

Der Fragebogen besteht aus fünf Teilen und befaßt sich mit der Schullaufbahn des untersuchten Schülers, dem beruflichen Werdegang des Vaters, dem Beruf des Großvaters (väterlicherseits), dem beruflichen Werdegang der Mutter, dem Beruf des Großvaters (mütterlicherseits), der Schulausbildung des Vaters, der Mutter und der beiden Großväter, den früheren Wohnorten der Eltern und einer kurzen Charakteristik der Geschwister des Schülers.

(3) Thesen

(a) Schicht-These II

Die Leistungen in den Tests der Hauptuntersuchung sind unabhängig vom Merkmal „Schichtzugehörigkeit“.

(b) Sprachgeographische These I

Die schulischen Leistungen, insbesondere die sprachlichen, sind abhängig von der regionalen Herkunft des Schülers und seiner Eltern.

(c) Sprachgeographische These II

Die Leistungen in den Tests der Hauptuntersuchung sind unabhängig von der regionalen Herkunft des Schülers bzw. seiner Eltern.

(4) Ausführung

Der Fragebogen „Eltern“ wurde den Untersuchungspersonen in der Schule ausgeteilt und nach der freiwilligen Beantwortung durch die Eltern mit einer nur dem Untersuchungsleiter und dem betreffenden Schüler bekannten Chiffriernummer in der Schule abgegeben bzw. dem Untersuchungsleiter direkt per Post zugesandt.

4.2.8. Beschreibung des Untersuchungsabschnitts 2d

Dieser Teil der Untersuchung, eine Unfallschilderung, wurde einige Wochen nach den Fragebögen und Tests im regulären Deutschunterricht als Übungsaufgabe abgehalten.

Die vom Untersuchungsleiter vorgegebenen Inhalte der Schilderung waren mit denen des Tests „Unfallskizze“ vergleichbar. Der jeweilige Deutschlehrer integrierte die Unfallschilderung in seinen Unterrichtsplan und benotete sie nach seinen üblichen Bewertungskriterien, die auf einem Anlageblatt erläutert werden sollten.

Mit Hilfe der Schilderungen waren Vergleiche zwischen den Merkmalen „soziale Schicht“, „Zeugnisnote im Fach Deutsch“, „Bewertung der Schilderung durch den Lehrer“, „Indices des Tests Unfallskizze“ und einer Textanalyse der strukturellen Komplexität der Unfallschilderung geplant. Dazu wurde folgende These aufgestellt:

„Soziale Schicht-These III“: Je mehr Gewicht eine Sprachbewertung auf strukturelle Merkmale (Syntax, Semantik) legt, desto höher ist ihre Korrelation mit der Eigenschaft soziale Mittelschicht.

4.3. Zusammenfassung

Die dargestellte Methodik der Untersuchung ist aus zwei unterschiedlichen sprachtheoretischen Vorstellungen zu betrachten; einmal aus der von den Lehrern vertretenen kompensatorischen Auffassung im Sinne von BERNSTEIN und andererseits aus der vom Untersuchungsleiter vertretenen interaktional kommunikativen Sprachvorstellung. Dabei sollten, im Sinne der Lehrer, Aussagen über das eventuelle Vorliegen einer Sprachbarriere, durch einen Vergleich sprachlicher und nichtsprachlicher Intelligenztestmerkmale (LPS-HORN, CFT-2 CATTELL & WEISS) der Schüler der 5. und 6. Klassen eines Gymnasiums getroffen werden. Des weiteren wurden Meßverfahren auf der Basis eines interaktional kommunikativen Sprachkonzepts entwickelt und erprobt, die richtunggebend sein sollen für die schulpraktische Sprachleistungsmessung. In ihnen wird versucht, die meist schichtabhängigen, interpretativen Bewertungskriterien, wie z. B. inhaltliche Darstellung, Gesamtaufbau, Ausdruck, Abwechslung im Satzbau, Reichtum an Verben, Höhepunkt erkennbar herausgearbeitet, Reichhaltigkeit der Gedanken, Grammatikfehler, Rechtschreibfehler, durch funktional begründbare Kriterien für

Sprachhandlungen als Sender und Empfänger zu ersetzen, wie z. B.: Exaktheit der Darstellung, richtiger Gebrauch der logischen Partikel, korrekte syntaktische Beziehungen, Exaktheit der Prädikation, Anpassung der verbalen Mittel an den Empfänger.

5.0. ERGEBNISSE DER UNTERSUCHUNG

In diesem Kapitel werden die linguistischen und extralinguistischen Merkmale der untersuchten Schülerstichprobe dargestellt und ansatzweise interpretiert, so daß ein Überblick über das umfangreiche empirische Datenmaterial geschaffen wird. Erst im 6. Kapitel wird eine vergleichende Interpretation der Gesamtergebnisse erfolgen; die Abtrennung erwies sich notwendig für ein klareres Verständnis.

5.1. Allgemeine Stichprobencharakteristik

An der Untersuchung beteiligten sich alle 5. und 6. Klassen des Gymnasiums. Die reguläre Klassenstärke schwankte zwischen 26 und 38 Schülern. Außer durch Krankheit o. ä. fehlten jeweils 6 Schüler aus den 5. Klassen, deren Eltern keine Einwilligung zur Untersuchung abgaben.

In der folgenden Tabelle 1 wird die Beteiligung der Schüler an den einzelnen Untersuchungsphasen und die Geschlechterverteilung beschrieben:

Tab. 1: Beschreibung der Stichproben

Merkmal	Versuchspersonenzahl		
	5. Klassen	6. Klassen	Gesamt
männlich	83	80	163
weiblich	79	51	130
insgesamt	162	131	293
Phase 1a	160	129	289
Phase 1b	160	129	289
Phase 2a	0	34	34
Phase 2b	159	130	289
Phase 2c	149	123	272
Phase 2d	160	130	290

Bei den späteren Vergleichen und Interpretationen treten Differenzen zu diesen Zahlen auf, da kein Schüler in mehr als einer Untersuchungsphase fehlte. Weitere Unterschiede

ergeben sich durch einige lückenhafte Antworten im Fragebogen „Eltern“.

5.2. Extralinguistische Merkmale

Unter diesem Punkt sind die Resultate der Intelligenztests und der Fragebogen „Schule“, „Eltern“ zu verstehen. Die Indices werden, sofern es nicht bereits in Kapitel 4 erfolgte, erläutert und zum schnelleren Verständnis in Tabellen abgebildet.

5.2.1. Intelligenztestmerkmale

Die Ergebnisse der Tests weichen weder in ihrem Mittelwert noch in ihrer Streuung von vergleichbaren Testungen ab. Hierzu sei auf eine Untersuchung des Autors (1973) an einer kooperativen Gesamtschule in Nürnberg zu Möglichkeiten und Grenzen der Orientierungsstufe hingewiesen, deren Ergebnisse (LPS-HORN, CFT-2 CATTELL & WEISS) in den Gymnasialklassen keine bedeutsamen Unterschiede zur Höchststädter Testung ergaben. Man kann daraus folgern, daß eventuelle Schulprobleme in Höchststadt nicht auf Begabungsmängel (interpretiert aus schichtabhängigen und schichtunabhängigen Intelligenztests) oder eine „Überziehung“ der Begabungsreserven des Landkreises Höchststadt rückführbar sind.

In der folgenden Tabelle sind die Mittelwerte der jeweiligen Klassenstufe dargestellt. Die Bezeichnungen „Rohwert-Verbal“, „Rohwert-Nonverbal“ und „Rohwert-Konzentration“ beziehen sich auf die Summen der Rohwerte in den Subtests: 1, 2, 5, 6, 11, 12 (Verbal), 3, 4, 7, 8, 9, 10 (Nonverbal) und 13, 14 (Konzentration) des LPS-HORN.

Tab. 2: Intelligenztestmerkmale

Merkmal	Klassenstufenmittelwert	
	5. Klassen	6. Klassen
<i>LPS:</i>		
Rohwert-Verbal	101	114
Rohwert-Nonverbal	129	133
Rohwert-Konzentration	26	29
Gesamtrohwert	256	277
IQ (s = 15)	113	111
<i>CFT-2:</i>		
Gesamtrohwert	57	60
IQ (s = 15)	112	115

5.2.2. Merkmal soziale Schicht

Aus den Fragen 7–19 im Fragebogen „Eltern“ wurde ein Index zur sozialen Schichtzugehörigkeit der Versuchspersonen ermittelt. Es handelt sich dabei um die Fragen nach den Berufen der Eltern und Großväter und die Fragen zur Schulausbildung der Eltern. Eine zusätzliche Klassifikation durch die Höhe des Einkommens, die Wohnungsgröße etc. erschien durch die hohen Anteile an bäuerlichen Haupt-Nebenberufen als nicht ratsam, da nicht genau differenziert werden konnte zwischen direktem Einkommen und landwirtschaftlicher Eigennutzung.

Die Zuordnung der sozialen Schicht erfolgte nach einer Zweiteilung der Berufe und Schulabschlüsse in eine untere bzw. obere Berufsgruppe und in eine untere bzw. obere Schulabschlußgruppe.

Arbeiter, Facharbeiter und Handwerker (nicht Meister), die nicht freiberuflich tätig waren, wurden der unteren Berufsgruppe, alle anderen Berufe der oberen Berufsgruppe zugeordnet. Alle Schulabschlüsse von „Volksschule ohne Abschluß“ bis einschließlich „Volksschule mit Abschluß und Lehre“ wurden als Kennzeichen der unteren Schulabschlußgruppe, alle anderen „höheren Schulausbildungen“ wurden als obere Schulabschlußgruppe betrachtet.

Mit Hilfe dieser 6 Zuordnungen wurden die Schüler, deren Familien 5 bzw. 6mal der unteren Gruppe zugeordnet waren, als Unterschichtangehörige und jene Schüler, deren Familien 5 bzw. 6 Merkmale der oberen Gruppe erhalten hatten, als Mittelschichtangehörige klassifiziert. Alle Fälle, die nicht eindeutig einer der beiden sozialen Schichten zugeteilt werden konnten, wurden in einer sogenannten Zwischenschichtgruppe erfaßt, die etwa mit den Bezeichnungen obere Unterschicht und untere Mittelschicht beschreibbar ist. Diese nicht allgemein übliche Einteilung erscheint in der Kriterienzuordnung im Grenzbereich einfacher (vielleicht auch ehrlicher) als ein Viel-Schichtenmodell. Des weiteren wird die vergleichende Auswertung nach dem Faktor soziale Schicht erleichtert, insbesondere beim Kommunikationstest, der bei einem Viel-Schichtenmodell eine sehr hohe Zahl an Versuchspersonen erfordern würde, damit jede soziale Gruppe mit jeder anderen in statistisch ausreichender Zahl kommunizieren kann.

Tab. 3: Merkmal soziale Schicht

Schüler in %	Merkmal		
	Unterschicht	Zwischenschicht	Mittelschicht
5. Klassen	39 %	41 %	20 %
6. Klassen	32 %	42 %	26 %
insgesamt	36 %	41 %	23 %

Die Tabelle bezieht sich auf 282 (= 100 %) Schüler; sie rekonstruiert sich vor allem aus den Angaben im Fragebogen „Eltern“ (241 Schüler). Bei Nichtklassifizierbarkeit der Antworten und Fehlen des Fragebogens konnte durch Mitberücksichtigung der Angaben im Fragebogen „Schule“, Befragung des Klassleiters und Befragung der Eltern in zwei Elternversammlungen die Gesamtzahl der Einstufungen auf 282 erhöht werden.

Dies bedeutet, zur Sollzahl von 293 Schülern verbleibt lediglich eine Lücke von rund 4 %. Wenn man obige Schichtverteilung mit der von SCHEUCH (1961) dargestellten und repräsentativ ermittelten Verteilung vergleicht, kann man folgern, daß unsere Mittelschichtgruppe zahlenmäßig etwa mit den Gruppen: Oberschicht, obere und mittlere Mittelschicht zusammenfällt, wohingegen die Zwischenschichtgruppe vor allem aus Personen der unteren Mittelschicht und Teilen der oberen Unterschicht besteht. Ein weitergehender Vergleich erscheint nicht sinnvoll, da beiden Verteilungen zum Teil unterschiedliche Meßverfahren zugrunde liegen.

In den Bereich des Merkmals soziale Schicht kann man noch die Frage nach der Berufstätigkeit der Mutter zählen. Sie differenzierte nicht zwischen den drei sozialen Gruppierungen, in denen jeweils zwischen 38 und 43 % der Mütter berufstätig waren. Allerdings liegt der Verdacht nahe, daß landwirtschaftliche Nebentätigkeiten bzw. Mithilfe der Mutter im bäuerlichen Betrieb trotz Hinweis nicht als Berufstätigkeit betrachtet wurden.

Eine ähnlich ausgeglichene Verteilung besteht zwischen den Merkmalen soziale Schicht und Geschlecht (Unterschicht 55 % männlich; Zwischenschicht 52 % männlich; Mittelschicht 62 % männlich).

5.2.3. Merkmal: Geographische Herkunft

Hiermit sollte im Ansatz der Einfluß sprachgeographischer Variationen auf die Untersuchungsmerkmale erfaßt werden. Da ein standardisiertes Meßverfahren (Sender-Empfängereigenschaft) für regionale Sprachvarietäten nicht vorliegt, wurde eine vereinfachte Operationalisierung erprobt, in der von der objektiv meßbaren Eigenschaft „Dauer des Wohnens an einem bestimmten Ort“ auf die Beherrschung regionaler Sprachgewohnheiten geschlossen wird.

Aus den Fragen 2, 20 und 21 im Fragebogen „Eltern“ wurden zwei Extremgruppen (Landkreis Höchststadt; Nicht-Franken) ermittelt.

Die Gruppe „Landkreis Höchststadt“ ist gekennzeichnet durch das Kriterium: Die Eltern wohnten weniger als 5 zusammenhängende Jahre außerhalb des Landkreises Höchststadt, der Schüler ist im Landkreis Höchststadt aufgewachsen und besuchte dort die Schule.

In der Gruppe „Nicht-Franken“ wurden jene Eltern zusammengefaßt, die mehr als 5 zusammenhängende Jahre außerhalb Frankens gewohnt haben, das untersuchte Kind wuchs außerhalb Frankens auf und ging dort für mindestens 1 Jahr zur Schule. Die folgende Tabelle zeigt die Verteilung der geographischen Herkunft für die Fälle, in denen Eltern und Schüler, nur die Eltern bzw. nur der Schüler das entsprechende Gruppenmerkmal aufweist.

Tab. 4: Merkmal geographische Herkunft im Vergleich zum Merkmal soziale Schicht

Versuchspersonen	soziale Schicht	Merkmalsgruppen	
		Höchststadt	Nicht-Franken
Eltern und Schüler (N = 257)	Unterschicht	32	0
	Zwischenschicht	23	4
	Mittelschicht	0	19
	zusammen	55 (= 21 %)	23 (= 9 %)
nur Eltern (N = 257)	Unterschicht	32	21
	Zwischenschicht	23	30
	Mittelschicht	0	41
	zusammen	55 (= 21 %)	92 (= 36 %)
nur Schüler (N = 257)	Unterschicht	70	4
	Zwischenschicht	66	7
	Mittelschicht	8	18
	zusammen	144 (= 54 %)	29 (= 11 %)

Ein statistischer Vergleich mit dem Fisher-Yates-Test ergibt signifikante Unterschiede in den Schichtvergleichen der geographischen Gruppen, für Eltern und Schüler, für Eltern, für Schüler. Wie obige Tabelle zeigt, bedeutet der Unterschied, daß die Personen (Schüler, Eltern), die länger im Landkreis Höchststadt wohnen und dort aufgewachsen sind, häufiger einer sozial niedrigeren Gruppe angehören als die „Zugereisten“. Dieser Effekt ist durch die wirtschaftliche Umstrukturierung des Landkreises durch Neuan-siedlungen bzw. Vergrößerungen der Industrie und der staatlichen Behörden zu erklären, wobei der Personalbedarf der Lohnempfänger vor allem aus der einheimischen bäu-erlichen Bevölkerungsschicht gedeckt werden konnte, während die Schicht der Angestell-ten aus anderen Industriegebieten angeworben werden mußte. Hinzu kommt der Stadt-fluchteffekt der oberen Mittelklasse, die sich im Grüngürtel um die Industrieregion Nürnberg-Fürth-Erlangen ansiedelt, wie z. B. im Raum Herzogenaurach. Für die Interpretation der Untersuchungsergebnisse ist die Überlagerung der Faktoren soziale Schicht und regionale Herkunft ein stark zu beachtendes Faktum, so daß immer geklärt werden muß, ob nur einer oder beide Faktoren zusammen für ein Phänomen ver-antwortlich sind.

5.2.4. Merkmalsbereich Fahrschüler

Mit diesem Punkt wird ein für die meisten Landschüler relevantes Problem angesprochen. Wir betrachten es hier unter dem Gesichtspunkt des Einflusses der Dauer des Schulwegs und der häuslichen Abwesenheit auf die schulischen Leistungen und speziell die sprach-lichen Leistungen.

Zuerst sei in Tabelle 5 gezeigt, wie die Klassenstrukturen durch das Merkmal Fahrschüler beeinflusst werden, das durch die Eigenschaft: „Fährt regelmäßig mit dem Schulbus“ operationalisiert wurde.

Tab. 5: Wohnort und Fahrschülerverteilung

Wohnort der Schüler Wohnort der Fahrschüler	Klassen								
	5a	5b	5c	5d	5e	6a	6b	6c	6d
Höchststadt	28	0	0	0	4	24	0	2	4
davon Fahrschüler	6	0	0	0	0	3	0	0	0
Herzogenaurach	0	33	1	2	12	0	27	1	13
davon Fahrschüler	0	33	1	2	12	0	27	1	13
Landschüler	6	1	24	29	20	11	7	31	9
davon Fahrschüler	6	1	24	29	20	11	7	31	9
Schüler insgesamt	34	34	25	31	36	35	34	35	26
davon Fahrschüler in %	34	100	100	100	89	40	100	94	85

Von den mit dem Fragebogen „Schule“ erfaßten 289 Schülern, die meist nach ihrem Wohnort (z. B. 5a = Höchststadt-Klasse, 5b = Herzogenaurach-Klasse, 5c = Landklasse) in die verschiedenen Klassen eingeteilt wurden, waren 236 (= 82 %) Fahrschüler. Auf die mangelhafte Organisation der Fahrzeiten der Schulbusse soll hier nicht eingegangen werden, aber es sei am Rande erwähnt, daß 1/4 der Fahrschüler bereits 45 bis 60 Minuten vor Unterrichtsbeginn eintreffen und 44 % der Fahrschüler 60–75 Minuten nach Unterrichtsabschluß auf die Abfahrt des Schulbusses warten mußten.

Im folgenden Abschnitt sei ein Vorgriff auf die Vorschläge, die der Schule unterbreitet wurden, erlaubt, soweit sie eine Begründung im Problemkreis „Fahrschüler“ finden.

Die Fahrschüler haben an einem „normalen Unterrichtstag“ 5 Unterrichtsstunden, das entspricht einer Unterrichtszeit von 225 Minuten (3 3/4 Stunden) und einer Gesamtpausenzeit von 30 Minuten.

Für die Teilnahme an diesen Unterrichtsstunden müssen sie durchschnittlich 2 1/4 Stunden Schulweg (Hin- und Rückfahrt, inklusive Wartezeiten) aufwenden. Bei 50 % der Fahrschüler liegt der effektive Wert allerdings bei 2 3/4 Stunden, d. h. diese Schüler sind wegen 3 3/4 Stunden effektiver Unterrichtszeit 7 Stunden von zu Hause abwesend.

Unter Berücksichtigung der überlangen Fahr- und Wartezeiten, einer Schultagdauer von etwa 9 Stunden (inklusive Hausaufgaben), der Ernährungsproblematik (Mittagessen teils nach 14.00 Uhr) und der unter 5.2.5. berichteten Ergebnisse wurde die Umwandlung des Gymnasiums in eine Ganztagschule empfohlen, da mit dieser Schulform die obigen Probleme erheblich vermindert werden könnten.

5.2.5. Schulleistungen und Hausaufgaben

Die Auswertung erstreckte sich auf die Noten im vorhergehenden Halbjahreszeugnis in den Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik, ein dreistufiges „rating“ zur Selbständigkeit der häuslichen Arbeiten und zu den Möglichkeiten der häuslichen Hilfe bei Fragen in Deutsch, Englisch und Mathematik.

Da die Ergebnisse zwischen den Klassenstufen nur unbedeutsam variieren, werden sie im weiteren gemeinsam dargestellt. Die Berechnungen der folgenden Tabelle 6 beinhalten Extremgruppenvergleiche (Noten 1; 2–5; 6) mit dem Chi Quadrat-Test bzw. dem Fisher-Yates-Test.

Tab. 6: Schulleistungseinflüsse (Extremgruppenvergleich)

Vergleichsmerkmale	Fach		
	Deutsch	Englisch	Mathematik
soziale Schicht	n.s.	5 %	n.s.
geographische Herkunft	n.s.	n.s.	n.s.
LPS-Verbalrohwert	1 %	1 %	n.s.
LPS-Nonverbalrohwert	n.s.	n.s.	1 %
LPS-Konzentration	n.s.	1 %	1 %
CFT-Gesamtrohwert	n.s.	n.s.	1 %
Hausaufgabe Selbständigkeit	n.s.	2 %	n.s.
häusliche Hilfe bei Fragen	n.s.	1 %	n.s.
Berufstätigkeit der Mutter	n.s.	1 %	n.s.
Deutschnote	—	1 %	1 %
Englischnote	1 %	—	1 %
Mathematiknote	1 %	1 %	—

In der Tabelle bedeutet „n.s.“ kein signifikanter Unterschied, „5 %“, „2 %“, „1 %“ es besteht ein signifikanter Unterschied, der mit 95 %, 98 % bzw. 99 % nicht durch Zufallseinflüsse erklärbar ist.

Die Interpretation der Signifikanzen im Fach Deutsch zeigt, daß sich die Schüler mit der Note 1 oder 2 von den Schülern mit der Note 5 oder 6 durch die Höhe der Sprachleistung im LPS (häufiger höhere Werte) und durch die Noten in den Fächern Englisch und Mathematik (häufiger Note 1 oder 2) unterscheiden. Im Fach Englisch haben die Schüler mit der Note 1 oder 2 häufiger einen höheren Sozialstatus, eine höhere Sprachleistung im LPS, eine höhere Selbständigkeit bei den Englischhausaufgaben, eine bessere Möglichkeit, Fragen zum Fach Englisch mit den Eltern zu besprechen und die Mutter ist seltener berufstätig.

Die guten Schüler in Mathematik (Note 1 oder 2) zeichnen sich gegenüber den schlechten Schülern in Mathematik (Note 5 oder 6) durch überzufällig höhere Leistungen in den

nichtverbalen Aufgaben des LPS, in den Konzentrationsaufgaben des LPS und im CFT-Testergebnis aus.

Zwei weitere signifikante Resultate sind in Tabelle 6 nicht angeführt; sie sprechen gegen die Verwirklichbarkeit des Prinzips der Chancengleichheit im Gymnasium Höchststadt (und vergleichbarer Schulen). Das erste Ergebnis bezieht sich auf einen Vergleich zwischen der Summe der Einzelnoten im Zeugnis (Deutsch, Englisch, Mathematik) und der schulwegbedingten zeitlichen Abwesenheit von zu Hause. Hier zeigt sich, daß mit zunehmender Abwesenheitsdauer der Notendurchschnitt signifikant (5 %) absinkt. Das zweite Ergebnis offenbart die Benachteiligung der Schüler aus den unteren sozialen Schichten, denen zu Hause selten jemand beim Lernen oder bei den Hausaufgaben helfen kann, da die Eltern keine entsprechende Schulausbildung haben. Die befragten Schüler der Unterschicht, die in ihren Schulleistungen signifikant von den anderen Unterschichtschülern abweichen, haben zumeist einen Bruder oder eine Schwester in einer oberen Gymnasialklasse und können dadurch obigen Nachteil kompensieren. Eine Ganztagschule, ohne Hausaufgaben, könnte für beide Problembereiche erhebliche Verbesserungen bringen.

5.3. Sprachbarrierenmessung

Zur Erprobung eines Sprachbarrierenindex, der sich auf inter- und intraindividuelle Differenzen zwischen verbalen und nichtverbalen Intelligenztestleistungen bezieht, wurde folgende Operationalisierung vorgenommen:

1. Merkmal:

Der individuelle LPS-Gesamtrohwert ist kleiner als der Mittelwert des LPS-Gesamtrohwertes der Klassenstufe und gleichzeitig ist der individuelle CFT-Gesamtrohwert größer oder gleich dem Mittelwert des CFT-Gesamtrohwertes der Klassenstufe.

2. Merkmal:

Der individuelle LPS-Verbalrohwert ist mindestens um den Wert X ($X_{5, \text{Klasse}} = 10$ Rohwertpunkte; $X_{6, \text{Klasse}} = 15$ Rohwertpunkte; beides gesetzte Werte) kleiner als der Mittelwert des LPS-Verbalrohwerkes der Klassenstufe.

3. Merkmal:

Der individuelle LPS-Verbalrohwert ist mindestens um den Wert Y ($Y_{5, \text{Klasse}} = 30$ Rohwertpunkte; $Y_{6, \text{Klasse}} = 35$ Rohwertpunkte; beides gesetzte Werte) kleiner als der individuelle LPS-Nichtverbalrohwert.

Mit Hilfe des Chi-Quadrat-Tests ergab sich, daß keines der 3 Operationalisierungsmerkmale einzeln oder kombiniert innerhalb der Merkmale soziale Schicht und regionale Herkunft (Kinder; Eltern; Kinder und Eltern) signifikant variierte; dasselbe gilt für die Merkmale Englisch- bzw. Mathematiknote im letzten Zeugnis.

Jedoch korrelierte der Sprachbarrierenindex im Extremgruppenvergleich mit der Deutschnote des letzten Zeugnisses ($r = +0,68$), d. h. Schüler mit den Noten 5 oder 6 haben signifikant häufiger die Merkmale 1 und oder 2 und oder 3 des Sprachbarrierenindex als die Schüler mit den Noten 1 oder 2. In einer vergleichbar angelegten Extremgruppenbetrachtung zwischen dem Sprachbarrierenindex und der Bewertung in der Unfallschilderung (Phase 2d) wurde eine Korrelation von $r = +0,49$ gefunden, die wie obige Korrelation interpretiert werden kann.

Alle anderen Vergleiche des Sprachbarrierenindex mit der Sprachtestbatterie erbrachten keine bedeutsamen Unterschiede. Daraus läßt sich schließen, daß der Sprachbarrierenindex in jenen Sprachleistungen befriedigend differenziert, die nach traditionellen Sprachmerkmalen (vgl. 4.3.) bewertet werden.

5.4. Test: Unfallskizze

An einem Testvergleich zwischen entsprechenden Textausschnitten eines Schülers der sozialen Mittelschicht mit der Zeugnisnote 2 im Fach Deutsch (Text 1) und einem Schüler der sozialen Unterschicht mit der Zeugnisnote 5 im Fach Deutsch (Text 2) seien zuerst die Ziele dieses Tests erläutert.

Text 1: „Ein oranges Auto stoppte vor der Ampel, die rotes Licht zeigte. Gleich dahinter brauste ein grünes Auto heran. Der Fahrer des grünen Wagens sah das rote Licht zu spät und raste gegen den orangenen Wagen.“

Text 2: „Die Ampel zeigte rotes Licht. Ein oranges Auto hält an der Ampel. Hinter ihm kam ein grünes. Der grüne fuhr dem orangen hinten auf.“

Beide Texte enthalten dieselben Informationen, bezogen auf die Bildervorlage:

- Ein oranges Auto hält an einer roten Ampel.
- Hinter dem orangen Auto fährt ein grünes Auto.
- Das grüne Auto fährt auf das orangefarbene Auto auf.

Die Unterschiede liegen in der Textlänge, in der Komplexität des Satzbaues, in der Differenziertheit der Wortwahl und im Gebrauch von Interpretationen (z. B.: „... sah das rote Licht zu spät ...“). Kurz gesagt, in Bereichen, die in den schulischen Bewertungsverfahren primär sind. Eine Klassifikation von Sprachhandlungen, wie sie mit dieser Arbeit angestrebt wird, sollte allerdings die kommunikativen Sprachaspekte höherwertiger beurteilen als die traditionellen Sprachleistungsnormen. Dies bedeutet eine äquivalente Bewertung von Text 1 und Text 2 im Gegensatz zum schulischen Verfahren, in dem der Text 1 sicherlich besser bewertet werden würde als der Text 2.

Die Auswertung des Testes zeigte, daß schriftliche Sprachproben zur Erfassung kommunikativer Lehrziele in der Schule durchführbar und objektiv bewertbar sind. Dabei wurden die Kategorien „Summe der verwendeten Informationspunkte und „Summe der selbst erfundenen Informationspunkte“ mit den übrigen Untersuchungsmerkmalen verglichen. Die 1. Kategorie erwies sich statistisch unabhängig von allen anderen Merkmalen wie z. B. Deutschnote, soziale Schicht, geographische Herkunft. Signifikante Unterschiede (Extremgruppenvergleiche) ergaben sich allerdings für die „Summe der selbsterfundenen Informationspunkte“ bezüglich der Merkmale soziale Schicht und Deutschnote, die folgendermaßen zu interpretieren sind:

Die Schüler der sozialen Mittelschicht bzw. die Schüler mit guten Deutschnoten verwendeten signifikant häufiger (5 % Niveau) selbsterfundene Informationen als die Schüler der sozialen Unterschicht bzw. die Schüler mit schlechten Noten im Fach Deutsch. Dieses überraschend klare Ergebnis offenbart die Präferenz der Deutschlehrer für eine ausschmückende, phantasievolle und „schöne“ Sprache, mit der sie nicht so „sprachgewandte“ Schüler aus der sozialen Unterschicht benachteiligen. Das z. B. in diesem Test vorgeschlagene Verfahren auf der Basis eines kommunikativ ausgerichteten und logisch begründbaren Sprachkonzepts weist hierzu einen gangbaren Weg, in dem es solche

nicht rechtfertigbaren Benachteiligungen aufhebt und dadurch einen wesentlichen Beitrag zur Chancengleichheit in der Bildung leistet.

5.5. Labyrinthtest

Der Labyrinthtest erfaßt die für die verbale Kommunikation grundlegende Fertigkeit des Gebrauchs der logischen Partikel. Beispielsweise ergeben sich viele sprachliche Mißverständnisse aus der fehlerhaften Verwendung der Adjunktion oder der Negation. Zu letzterem Fall seien zwei Beispiele angeführt, die nicht nur auf Sprecher von Soziolekten oder Dialekten zutreffen.

Eine beliebte, jedoch sprachlogisch falsche Form ist die doppelte Verneinung im Sinne einer Steigerung der Verneinung. Besonders häufig kommt es zu Mißverständnissen bei Fragen, die eine Negation beinhalten, wobei die Antwort jedoch so abgefaßt wird, als wäre keine Negation in dem Fragesatz enthalten gewesen.

Sprachbeispiel:

Mutter: „Hast du deine Hausaufgaben nicht gemacht?“

Kind: „Nein.“

Das „Nein“ des Kindes bedeutet sprachlogisch, daß es die Hausaufgaben angefertigt hat. In der mündlichen Kommunikation hat dieses „Nein“ jedoch oftmals den umgekehrten Sinn, daß die Hausaufgaben nicht gemacht worden sind.

Zur Vermeidung dieser oder ähnlicher verbaler Mißverständlichkeiten sollte in einem kommunikativ orientierten Sprachunterricht die Sprachlogik besonders hervorgehoben werden. Dem Labyrinthtest könnte dabei eine zweifache Funktion zukommen, einmal als Beispiel für den Aufbau eines Sprachlogikspiels und andererseits als Überprüfungsmethode des Lernziels.

Aus der folgenden Tabelle 7 sind die häufigsten Fehler und die Prozentzahlen der richtigen Lösungen zu entnehmen.

Tab. 7: Lösungen und Fehler im Labyrinthtest

Aufgabennummer (logische Partikel)	Fehlerinterpretation	Lösungen in %	
		5. Kl.	6. Kl.
1 (Konjunktion)	---	99 %	96 %
2 (Adjunktion)	---	95 %	100 %
3 (Konjunktion, Negation)	Negation nicht erfaßt	69 %	85 %
4 (Adjunktion, Konjunktion)	„und“ nicht beachtet	81 %	83 %
5 (Disjunktion)	als „oder auch“ verstanden	5 %	10 %
6 (Negatkonjunktion)	Negation nicht erfaßt	64 %	73 %
7 (Disjunktion, Konjunktion)	als „oder auch“ verstanden	4 %	15 %
8 (Negatkonjunktion, Konjunktion)	Negation nicht erfaßt	50 %	69 %
9 (Adjunktion, Konjunktion, Disjunktion, Negation)	als „oder auch“ verstanden	21 %	24 %
10 (Disjunktion, Adjunktion, Negation)	nicht beantwortet	31 %	38 %
11 (Negatkonjunktion, Adjunktion)	nicht beantwortet	50 %	56 %
12 (Disjunktion, Negation)	Negation im Zusammenhang mit „entweder oder“ nicht verstanden	3 %	9 %

Die besonders niedrigen Prozentzahlen in den Aufgaben 5, 7, 9 und 12 sind auf mangelhafte Kenntnisse des logischen Partikels „entweder oder“ zurückzuführen. In allen Fehlantworten der Aufgaben 5, 7 und 9 wurde ausnahmslos die Disjunktion (entweder oder) mit der Adjunktion (oder auch) gleichgesetzt. Eine sprachpsychologische Interpretation dieses Phänomens könnte davon ausgehen, daß die Schüler dieser Altersstufe in ihren alltäglichen Handlungen sehr selten vor einer alternativen Entscheidung stehen, was jedoch relativ unwahrscheinlich erscheint. Zutreffender ist sicherlich die Folgerung, daß die Disjunktion im Sprachgebrauch durch die Adjunktion ersetzt und daher mit ihr verwechselt wird.

Der Labyrinthtest zeigte – wie erwartet – keine Unterschiede in den Merkmalen soziale Schicht und geographische Herkunft. Lediglich im Extremgruppenvergleich (hohes Testergebnis – niedriges Testergebnis) ergaben sich auf dem 5% Niveau signifikante Übereinstimmungen sowohl zwischen hoher CFT-Leistung und hoher Labyrinthtestleistung, als auch zwischen Deutschnote 1 oder 2 und hoher Labyrinthtestleistung. Diese Resultate weisen den Labyrinthtest als weitgehend schichtunabhängigen Sprachtest aus, der speziell jene Sprachanteile anspricht, die in engem Zusammenhang mit dem logischen Denken stehen.

5.6. Prädikatorensystemtest

In diesem Test geht es um den Aufbau einer sogenannten Oberbegriffspyramide, deren Basisprädikatoren vorgegeben sind. Für die Testkonstruktion entstehen vor allem Probleme bei der Auswahl dieser Prädikatoren, da sie den Wortschatz der Unter- und Mittelschichtkinder gleichermaßen ansprechen sollen. Bei einer schichtvergleichenden Analyse der Antworten, in der die geographische Herkunft der Schüler berücksichtigt wurde, konnten lediglich zwei Prädikatorenpaare ermittelt werden, bei denen schichtspezifische Unterschiede auftraten (5 % Niveau). Es sind dies die Basisprädikatoren „Chinesen-Japaner“ und „Deutsche-Schweden“. Interessanterweise traten obige Differenzen nicht in der Fehlerzahl, sondern in der Art der Fehler auf, die im folgenden Schema dargestellt sind.

Beispielprädikatoren	fehlerhafte Antwortprädikatoren	
	Mittelschicht	Unterschicht
Chinesen Japaner	Menschen	Schlitzäugige Gelbe
Deutsche Schweden	Menschen	Weiße

Eine sprachpsychologische Interpretation der fehlerhaften Unterschicht-Antworten „Schlitzäugige“, „Gelbe“, „Weiße“ zeigt die Einseitigkeit und Emotionalität dieser Prädikatoren. Sie sind eventuell Ausdruck eines Gruppendenkens („die Weißen“, „die Gelben“), das im Rahmen der Sozialisation erworben wurde und mit Hilfe einer

schnellen Klassifikation (im Sinne von „Gut“ und „Böse“) zur Angstreduktion führt. Der Fehler der Mittelschichtkinder, die sicher die Begriffe Schlitzäufige, Gelbe und Weiße auch kennen, liegt auf einer anderen Ebene. Diese kennen ebenso wie die Unterschicht-Schüler nicht die richtigen Oberbegriffe (Europäer, Asiaten) in der Testsituation und suchen nach dem nächsthöheren Oberbegriff (Menschen). Als Grund für dieses Verhalten könnte man eine in der Sozialisation erworbene Sprachschranke für „guten Ausdruck“ annehmen, die insbesondere in schulischen, schriftlichen oder Prüfungssituationen wirksam wird.

Betrachtet man das gesamte Testergebnis (Anzahl der richtigen Prädikationen), so ergeben sich außer den bereits genannten Auffälligkeiten signifikante Übereinstimmungen (5 % Niveau) zwischen den Extremgruppen: hohe Prädikatorensystemtestleistung und hoher LPS-Gesamtrohwert und hohe Prädikatorensystemleistung und niedriger Sprachbarrierenindex.

Zusammenfassend kann gesagt werden, daß dieser Oberbegriffstest weitgehend schichtunabhängig ist (sieht man von den zwei zitierten Ausnahmen ab, die sich jedoch nicht auf den Textindex beziehen) und als eigenständiger Sprachtest oder zur Einübung logischer Prädikatorensysteme eingesetzt werden kann.

5.7. Kommunikationstest

Der zeitlich und inhaltlich aufwendigste Teil der Höchststadt-Sprachtestbatterie ist der Kommunikationstest. In ihm wurde versucht, eine experimentell kontrollierbare, kommunikative Sprachsituation für Gruppenmessungen herzustellen.

Die bisherigen Experimente zur verbalen Kommunikation beziehen sich auf Diskussionssituationen und analysieren strukturelle und phonologische Sprachmerkmale. Für eine kommunikationstheoretische Betrachtungsweise ist dies nicht ausreichend, da die Botschaft nicht in ihrer Funktionalität bewertet wird.

Der Kommunikationstest soll diese Lücke schließen und gleichzeitig die Variation zwischen verschiedenen soziologischen Gruppen mitberücksichtigen.

Die soziologische Variation der Sender-Empfängersituation ist ebenfalls neu in der soziolinguistischen Forschung und könnte eine eindeutigere Klassifikation: Sprachbarriere ja/nein zulassen.

5.7.1. Auswertungsbeschreibung

Die Komplexität des Auswertungsverfahrens bedingt, im Gegensatz zu den anderen Testverfahren, eine ausführlichere Beschreibung. Das Design des Versuchsplans ist so angelegt, daß jede Sendung (schriftliche Beschreibung einer zeichnerischen Vorlage) von zwei Empfängern als Botschaft aufgenommen und nach dem Verständnis des jeweiligen Empfängers wieder reproduziert (in zeichnerischer Form) wird.

Durch die zufällige Zuordnung von Sender und Empfänger nach ihrer soziologischen Schichtzugehörigkeit entstehen bei einer Klassifizierung nach drei Schichten 3^3 Kombinationen (3 x Sender, 3 x Empfänger A, 3 x Empfänger B).

Im ersten Auswertungsgang wurde für jede Sendung ein Index der Senderleistung ermit-

telt. Jede Vorlage hat einen Maximal-Skore, der sich aus der Summe der eindeutigen Merkmale ergibt und zwar zu:

Form (Rechteck, Kreis usw.)

Größe (groß, mittel, klein)

Lage (links, rechts, Mitte, oben usw.)

Die Summe der durch den Sender zutreffend beschriebenen Merkmale heißt Sender-Skore und zeigte im Extremgruppenvergleich keine signifikanten Unterschiede zu anderen Indices der Untersuchung (Ausnahme: Zeugnisnote Deutsch). Eine Einzelanalyse der verschiedenen Vorlagen bot dasselbe Bild, auch bei Einbeziehung eines Schicht-Regionalvergleichs zur Semantik und Rechtschreibung. Der zweite Auswertungsgang bezog sich auf die Leistung des ersten Empfängers. Sie wurde nach den gleichen Kriterien (Form, Größe, Lage) wie oben ermittelt und setzt sich aus mehreren Skores zusammen:

(1) Empfänger-Skore-Vorlage

Summe der Zeichnungsmerkmale, die mit der Testvorlage des Senders übereinstimmen, unabhängig davon, ob diese Merkmale gesendet wurden oder nicht.

(2) Empfänger-Skore-Effektiv

Summe der Zeichnungsmerkmale, die effektiv gesendet wurden und mit der Testvorlage des Senders übereinstimmen.

(3) Empfänger-Skore-Fehler

Summe der Merkmale, die gesendet wurden, aber in der Zeichnung des Empfängers nicht enthalten sind.

Im dritten Auswertungsgang wurden dieselben Empfänger-Skores bestimmt, jedoch für den zweiten Empfänger. Der Empfänger-Skore-Vorlage kann als Index der Ratefähigkeit bzw. der „Abschreibemöglichkeiten“ des Empfängers interpretiert werden, wenn er signifikant vom Empfänger-Skore-Effektiv abweicht. Weder bei einem Gesamtvergleich noch bei Variation nach den Merkmalen soziale Schicht und Empfängerreihenfolge konnte ein diesbezüglicher Unterschied festgestellt werden. Ebenso notwendig war die Interpretation der Fehler (Auslassungen, Fehlinterpretationen) der Empfänger. Auch hier zeigte sich kein Unterschied, der Rückschlüsse auf schichtspezifische Eigenarten zuläßt, wie z. B. langsames Erfassungstempo (Fehler in den letzten Zeichnungen der Vorlage) oder Mißverstehen bestimmter Verbalisierungen (Raute als Quadrat gezeichnet). Nach diesen Resultaten kann der Empfänger-Skore-Effektiv als zweifelsfreier Kommunikationsindex aufgefaßt werden.

Zur Konzeption wurde die ökonomisch bedingte Prämisse gemacht, die Sprachmeßverfahren so zu konstruieren, daß sie gleichermaßen für schulische wie für sprachtheoretische Zwecke geeignet sind. Für schulische Methoden sollte ein Test dann nicht verwendbar sein, wenn er trotz kommunikationstheoretischer Absicherung schichtspezifische Unterschiede erbringt. Dahinter steht die Vermutung, daß sprachliche Nachteile für Unterschichtkinder auf einseitig konstruierte Sprachmessungen rückführbar sind, insbesondere auf Kriterien, die gegen den kommunikativen Oberzweck von Sprache verstoßen.

5.7.2 Auswertung des Kommunikationsindex

Von den anfangs dargestellten 3^3 Sender-Empfänger-Kombinationsmöglichkeiten ausgehend, kann die Frage nach der Schichtunabhängigkeit des Kommunikationstindex (Empfänger-Skore-Effektiv) geprüft werden, indem aus den 27 Kombinationen

jene herausgesucht werden, in denen ein Empfänger der gleichen Schicht wie der Sender und der andere Empfänger einer anderen Schicht angehört. Hierzu kann die These aufgestellt werden, daß die Schichtunabhängigkeit des Kommunikationstests behauptet werden darf, wenn sich in o. a. Fällen keine signifikanten Unterschiede zwischen den Empfängerpaaren ergeben.

Die statistische Prüfung mit einer Vierfeldermatrix läßt sich wie folgt darstellen:

Abkürzungen: S = Sender; E = Empfänger; U = Unterschicht; Z = Zwischenschicht; M = Mittelschicht

(1) Vergleich Unterschicht – Mittelschicht

	E U < E M	E U < E M		In die Matrix wurden die Häufigkeiten der Fälle eingesetzt, in denen sich im Paarvergleich, je Einzelvorlage, Differenzen im Skore ergaben.
S U	14	8	22	
S M	5	18	23	
	19	26	45	

$$\text{Nach der Formel } \chi^2 = \frac{N (AD - BC)^2}{(A + B) (C + D) (A + C) (B + D)}$$

ergibt sich ein Chi-Quadrat von 8,09, das hochsignifikant ist (1 % Niveau).

(2) Vergleich Unterschicht-Zwischenschicht

Die Berechnung erfolgte wie unter (1) und erbrachte ebenfalls einen signifikanten Chi-Quadratwert (5 % Niveau).

(3) Vergleich Zwischenschicht-Mittelschicht

Der Chi-Quadratwert von 3,18 ist nicht als signifikant zu bezeichnen. Die aufgetretenen Unterschiede können zufälliger Art sein. (Der Trend ist jedoch wie unter (1) und (2).)

Die aufgetretenen Signifikanzen können aus der jeweiligen Matrix in einer Unterschiedsrichtung interpretiert werden und zwar als höheres kommunikatives Verständnis bei gleicher Schichtzugehörigkeit von Sender und Empfänger.

Dieses überraschende Ergebnis behauptet den Kommunikationstest als schichtabhängigen Test. Aber ist er das wirklich?

Schichtabhängigkeit eines Meßverfahrens in unserem bisherigen Sprachgebrauch heißt, eine Versuchsperson wird gegenüber anderen Versuchspersonen in der Bewertung bevorzugt, weil sie einer bestimmten sozialen Schicht angehört, die mehr Erfahrungen mit dem Testgegenstand hat.

In der Senderleistung sind alle drei sozialen Klassifizierungen ohne bedeutsame Unterschiede. Für die Empfängereigenschaft wurde dies in einem weiteren Vergleich ebenfalls nachgewiesen (Empfänger-Skore-Effektiv: SM – EM, SZ – EZ, SU – EU).

Das heißt, der Kommunikationstest bietet den jeweiligen Versuchspersonen gleiche Voraussetzungen, die Signifikanzen sind auf Unterschiede in den Kodierungs- bzw. Dekodierungshandlungen der Sender bzw. Empfänger zurückzuführen, die als schichtspezifische Mechanismen interpretiert werden können.

Zum Abschluß seien noch die Extremgruppenvergleiche zwischen den Sender- und Empfängermerkmalen zur Zeugnisnote Deutsch und zur Lehrerbewertung der Unfallschilderung angefügt. Für die Unfallschilderung ergaben sich keine statistisch interpretierbaren Hinweise. Nur im Vergleich Zeugnisnote Deutsch und Senderskore besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen besserer Deutschnote und höherer Senderleistung.

5.8. Unfallschilderung

Die Unfallschilderung ist nicht den kommunikativen Sprachtests zuzurechnen. Sie wurde im Rahmen einer Zulassungsarbeit des Deutschen Seminars Erlangen für eine Analyse syntaktischer und semantischer Merkmale verwendet (BLUM, Erlangen, 1974). Dabei konnten keine statistisch gesicherten Sprachdifferenzen im Sinne BERNSTEINS und OEVERMANNs gefunden werden. Dieses für Vertreter der Defizithypothese enttäuschende Ergebnis entspricht den Studien von:

- (1) KLEINSCHMIDT (1970) zum schriftlichen (Bildbeschreibung) und mündlichen Sprachgebrauch (Erlebnisbericht) 6- bis 10jähriger Schüler.
- (2) FELDBUSCH, JÄGER et. al. (1970) zum mündlichen Sprachgebrauch (Nach-erzählung eines Zeichentrickfilms) in einer Grundschulklasse.
- (3) KÖNIG (1972) zum schriftlichen Sprachgebrauch (Erzählungen, Berichte) 10- bis 12jähriger Schüler (Gymnasium, Realschule, Hauptschule).

In einer weiteren Betrachtung der Unfallschilderung konnten dennoch schichtspezifische Unterschiede festgestellt werden und zwar bezüglich der Lehrerbewertung der Schilderungen, die in Erzählform gehalten waren (Wunsch der Lehrer). Die Schüler der sozialen Unterschicht erhielten signifikant (5 % Niveau) häufiger schlechtere Bewertungen (Notengruppen 1 + 2, 3 + 4, 5 + 6) als Mittelschichtschüler. Für die Zwischenschicht ergaben sich keine interpretierbaren Befunde.

Was bedeuten diese unterschiedlichen Ergebnisse? Ohne Spekulation darf nur gefolgert werden, daß in die Bewertung einer schriftlichen Erzählung noch andere als mit den bisherigen linguistischen Methoden erfaßbare Variablen eingehen. Welche Variablen dies sind, konnte aus einer Befragung der beteiligten Deutschlehrer über ihre Bewertungsverfahren nicht ermittelt werden.

Eine Zusammenfassung des in diesem Kapitel dargestellten Materials kann entfallen, da sich das folgende Kapitel mit den obigen Ergebnissen in einer interpretativen Gesamt-schau befaßt.

6.0. FALLANALYSE

In der psychologischen Terminologie versteht man unter einer Fallanalyse die Darstellung und die Interpretation des Problemfeldes einer Person oder eines eng begrenzten Personenkreises. Eine fallanalytische Betrachtungsweise in der vorliegenden Arbeit ist

durch die diagnostische und therapeutische Fragestellung der Lehrer der untersuchten Klassen notwendig.

Das vermutete Problemfeld bezieht sich auf eine mangelhafte Hochsprachenkompetenz der Schüler eines Landgymnasiums, deren Bildungschancen dadurch erheblich gemindert sind. Im Sinne einer Sprachbarriere seien dies vor allem Schüler aus Arbeiter- und Bauernfamilien, deren Zahl am Gymnasium Höchststadt relativ hoch ist.

6.1. Interaktion Schule – Untersuchungsleiter

Das Ersuchen der Lehrergruppe an das Psychologische Institut der Universität Erlangen, sich der besonderen Sprachprobleme der Höchststädter Gymnasiasten anzunehmen, ist eine Vorgehensweise, die im Bereich der Schulpsychologie leider nicht alltäglich ist.

Erst sei den ernsthaften Diskussionen um eine Bildungsreform in der Bundesrepublik wendet sich die Pädagogische Psychologie etwas stärker den schulischen Problemen zu. Jedoch bleiben diese Bemühungen vielfach in den Ansätzen stecken, da die grundlegenden empirischen Arbeiten nicht im Labor, sondern nur in der spezifischen Schulsituation realisiert werden können.

Daher ist jede Forschungsgruppe dankbar, wenn sie die Gelegenheit zu einer umfangreichen Feldstudie in einer Schule erhält.

Von entscheidender Bedeutung bei der Verwirklichung schulpsychologischer Untersuchungsziele ist das Verhältnis zwischen den Lehrkräften und der Untersuchungsleitung, wobei die angemessene Beachtung der Interessen der Schüler und deren Eltern berücksichtigt werden muß. Vor Beginn des Projekts wurden ausführliche Gespräche über die Ziele und Erwartungen der Lehrkräfte geführt und die Inhalte der Schrift- und Tonbandprotokolle analysiert. In weiteren Vorbereitungssitzungen wurden Versuchspläne für den diagnostischen und den therapeutischen Bereich entwickelt und in aller Offenheit diskutiert. Der Schwerpunkt in diesen Interaktionsgruppen lag auf dem Faktor: gemeinsames Handeln.

Insbesondere nach dem Abschluß des diagnostischen Untersuchungsteils, als es um die Umsetzung der gewonnenen Erkenntnisse in die Unterrichtspraxis ging, konnte eine relativ große Gruppe von Lehrkräften gebildet werden, die trotz ihrer sonstigen schulischen Belastungen erhebliche Mühen in unterrichtsdidaktischen Grundlagenstudien investieren.

Wenn die interaktionalen Bezüge zwischen Schule und Untersuchungsleiter relativ ausführlich dargestellt werden, so soll dies einerseits die Rolle der beteiligten Lehrkräfte würdigen und verdeutlichen und andererseits Hinweis für künftige Schuluntersuchungen sein. Denn der Erfolg oder der Mißerfolg eines derartigen Forschungsvorhabens steht und fällt mit der Bereitschaft des Lehrkörpers.

Zur Herstellung einer erfolgreichen Interaktion seien drei Handlungsstrategien angeführt, die sich im Höchststadt-Projekt als erfolgreich erwiesen haben:

(1) Kooperationsstrategie

Die Lehrkräfte werden in den Kreis der Forschungsgruppe aufgenommen, damit sie als gleichberechtigte Partner ihre Untersuchungsziele verfolgen können.

(2) Planungs-Strategie

Das Problemfeld ist gemeinsam nach den Punkten Einzelziele, Lösungsstrategien, Zeit- und Personalbedarf zu differenzieren.

(3) Untersuchungsstrategie

Alle Mitarbeiter sind bei Teilzielen als selbstverantwortliche Untersuchungsleiter einzusetzen.

6.2. Besondere Probleme eines Landgymnasiums

Ein Gymnasium, das für einen ganzen Landkreis zuständig ist, erbringt eine Vielzahl von Problematiken, die an einem Großstadtgymnasium kaum oder garnicht auftreten.

Die Ursachen liegen primär in der wirtschaftlichen und sozialen Struktur, die sich erheblich von der einer Großstadt unterscheidet. Sie schlagen sich in einer größeren Zahl unterschiedlicher Erfahrungshintergründe der Schüler nieder, die in einem gemeinsamen Unterricht integriert werden müssen. Beispielsweise sind 11 % der Väter der untersuchten Schülergruppe hauptberuflich in der Landwirtschaft tätig, weitere 7 % geben Landwirt als Nebenberuf an und 5 % haben früher als Landwirt gearbeitet.

Im Landkreis Höchststadt differenzieren sich ländliche und kleinstädtische Milieus von industriellen Strukturformen. Komplizierend wirkt eine 1. Überlagerung von Flüchtlingen und Aussiedlern aus der DDR und den ehemaligen Ostgebieten des deutschen Reiches und eine 2. Überlagerung durch Wohnsiedlungen höherer Angestellter aus dem Großraum Erlangen – Fürth – Nürnberg.

Jede dieser Gruppen hat ihre eigenen Sprech- und Verhaltensweisen, die zu unterschiedlichen Sozialisationserfahrungen der Kinder führen.

Durch eine intensive Bildungswerbung des Staates in den sechziger Jahren und die Änderung der Berufsziele der in der Landwirtschaft ansässigen Familien (Landflucht durch höhere Schulbildung) erweiterte sich der exklusive Schülerkreis (Mittelschicht) des Gymnasiums zunehmend. Die Sozialstruktur der Eingangsklassen zeigt dies sehr deutlich.

Zu den besonderen Lernbedingungen gehören auch schulorganisatorische Dinge, wie der hohe Anteil an Fahrschülern (82 %) und ein ortsfremdes (nicht im Landkreis Höchststadt aufgewachsenes) Lehrerkollegium, das mehr oder weniger freiwillig nach Höchststadt versetzt wurde.

Diese ansatzweise skizzierten Lernbedingungen von Landschülern bleiben in den derzeitigen Lehrplänen (vor allem Gymnasium) unberücksichtigt. Es ist dem Geschick des Lehrers überlassen, welche unterrichtsdidaktischen Folgerungen aus der Schulsituation gezogen werden. Ein Punkt, der nicht nur negativ zu verstehen ist, aber durch die mangelhafte pädagogische, psychologische, soziologische und schulpraktische Ausbildung der Gymnasiallehrer ein Negativum wird.

Für viele Lehrkräfte sind derartige Überlegungen tabu oder unnütz, da sie glauben, mit dem Schlagwort „Sprachbarriere“ den vermeintlichen Kern des Problems treffen zu können. Sie verwechseln Ursache und Wirkung. Nicht die Sprachbarriere ist die Ursache von schulischen Schwierigkeiten, sondern die historisch entwickelten Arbeits-Lebensbedingungen der verschiedenen Gesellschaftsgruppen, die sich in der Schule als spezifische Lernbedingungen niederschlagen, insbesondere im sprachlichen Bereich.

Der Sprache fällt dadurch in jeder Schulart eine herausragende Rolle als Auslesekriterium zu, die an einem Landgymnasium noch verstärkt wird durch differenziertere Erfahrungshintergründe, größere Sprachsolidarität und Sprachkonservatismus im Dialekt.

6.3. Besondere Lernbedingungen der Muttersprache

Die eigentliche Problematik von Sprache in der Schule ergibt sich aus ihrer dreifachen Funktion:

- (1) Sie ist Medium zur Vermittlung schulischer Bildung, d. h. Voraussetzung zum Wissenserwerb.
- (2) Sie ist ebenso Inhalt des schulischen Wissenskatalogs, d. h. Lehrziel.
- (3) Sie ist soziale Konvention und dient der Identität und Solidarität der gesellschaftlichen Gruppen.

Der Sprachgebrauch von Funktion (1) und (2) ist von einer gesellschaftlichen Gruppe normiert und weicht nach den Erkenntnissen der Soziolinguistik mehr oder weniger von den Sprachgebräuchen der anderen gesellschaftlichen Gruppen ab. Von einer Sprachbarriere können wir demnach sprechen, wenn Differenzen zwischen den ersten beiden Funktionen und der dritten Funktion zu einem frühzeitigen Abbruch des schulischen Bildungswegs führen.

In den eingangs erwähnten Thesen der Lehrer in Höchststadt wird eine derartige Sprachbarriere behauptet. Jedoch kann man sich des Eindrucks nicht erwehren, daß viele Benutzer des Wortes Sprachbarriere implizit von einer anlagetheoretischen Sichtweise der Sprache ausgehen. Die Sprache der Unterschicht, der Arbeiter, der Bauern wäre somit eine Art Erbkrankheit, die, wenn überhaupt, nur mit sonderheilpädagogischen Maßnahmen angebar wäre. Die Ergebnisse der Untersuchung widersprechen dieser Vorstellung, da keine schichtspezifischen Unterschiede in den Fächern Mathematik, Deutsch (Zeugnis) und in den Gesamtleistungen der Intelligenztests feststellbar waren. Der im Fach Englisch aufgetretene Unterschied ist zweifelsfrei durch unterschiedliche Lernhilfen in der Familie erklärbar.

Die Verwerfung einer angeborenen Sprachbarriere als Sprachdefekt führt zwangsläufig zu einer milieutheoretischen Betrachtungsweise, die nach der Defizithypothese von einem eingeschränkten Sprachgebrauch und nach der Differenzkonzeption von verschiedenen Sprachformen auszugehen hat. Eine restringierte Sprachverwendung der Unterschichtssprecher müßte durch eine Prüfung des syntaktischen Komplexitätsgrads und der Größe des Wortschatzes, bezogen auf die Norm der Hochsprache, nachweisbar sein. Wie unter 5.8. beschrieben, ergab die Textanalyse einer schriftlichen Unfallschilderung keine statistisch bedeutsamen Variationen.

Als weitere Diagnosemöglichkeit einer Sprachbarriere kann die Sprachtestbatterie (Unfallskizze, Labyrinthtest, Prädikatorensystemtest, Kommunikationstest) herangezogen werden. Sie basiert auf den funktionalen Ansätzen der Differenzkonzeption mit dem Ziel, weitgehend von Schichteinflüssen freie Sprachleistungsverfahren zu entwickeln. Der Kommunikationstest – Kritiker mögen ihn als verfremdete Laborsituation sehen – erbringt als einziger Test der Testbatterie statistisch bedeutsame Unterschiede zwischen dem kommunikativen Sprachverständnis von Sprechern verschiedener sozialer

Schichten. Diese Differenzen können, da sie unter standardisierten Versuchsbedingungen bei Variation der Schichtzugehörigkeit gewonnen wurden, als Merkmale einer Sprachbarriere interpretiert werden.

Eine strukturelle Analyse (Syntax, Semantik) des Sendermaterials, ähnlich der Unfallschilderung, mußte wegen der zu geringen Länge und der Agrammatikalität der Texte unterbleiben. Bei rund 80 % der gesendeten Beschreibungen waren erhebliche Zerfallserscheinungen des Satzbaues, in der Zeichensetzung und in der Rechtschreibung zu beobachten. Dieser Effekt bezog sich auf alle drei sozialen Klassifikationen, Deutschnoten und regionale Herkunft gleichmäßig und darf vielleicht als Versuch der Schüler gewertet werden, das gestellte Kommunikationsproblem mit aus dem mündlichen Sprachgebrauch entlehnten Handlungsweisen zu lösen. Ein Punkt, der für die Realitätsnähe und gegen die Laborsituation des Tests spricht. Aus der funktionalen Analyse der Sender- und Empfängerinhalte (Summe der kommunizierten Zeichen, Fehlerarten und Reihungen) sind ebenfalls keine Aufschlüsse über schichtspezifische Kommunikationsstrukturen erhältlich, ebenso aus dem Intelligenztest-Sprachbarrierenindex. Wir können lediglich feststellen, daß es kommunikative Schichtunterschiede gibt, aber wir können sie noch nicht beschreiben.

Zur Berücksichtigung der besonderen Lernbedingungen eines Landgymnasiums wurde eine zusätzliche Analyse des Sprachverhaltens der Schüler aus bäuerlichen Familien durchgeführt. Sie kann obige kommunikative Verhaltensdifferenzen nicht erklären, aber sie enthält Hinweise für mögliche Interpretationen. In einem Vergleich zwischen den Sprachleistungen der Arbeiter-Bauernkinder konnte ein Phänomen isoliert werden, das die Vermutung einer unterschiedlichen Sprachverwendungsweise zwischen Arbeiter- und Bauernkindern nahe legt. Denn alle Ergebnisse der sozialen Unterschicht sind bei letzterer Gruppe verstärkt feststellbar. Dies spiegelt sich beispielsweise in den Schulleistungen im Fach Deutsch wieder, denn die Einzelvergleiche der Zeugnisnote Deutsch ergaben für die Gruppen Mittelschicht-Unterschicht und Mittelschicht-Arbeiter keine Signifikanzen, jedoch der Vergleich Mittelschicht-Bauernkinder erbrachte signifikant (5 % Niveau) niedrigere Zeugnisnoten für die Schüler aus bäuerlichen Familien. Ein Resümee, das gleichzeitig Hinweise für künftige Forschungen enthält, bietet eine vergleichende Interpretation aller Sprachdaten der Untersuchung.

- (1) Die impliziten Bewertungsverfahren des Deutschunterrichts bevorzugen die Mittelschichtsprecher, wenn, wie in Erzählungen, auf einen „dichterisch ästhetischen Stil“ besonderer Wert gelegt wird. Vor allem für Schüler aus bäuerlichen Familien ergeben sich dabei unverhältnismäßig große Benachteiligungen.
- (2) Sprachlogische Messungen, die den funktionalen Aspekt von Sprache werten, zeigen eine faire Chancenverteilung für alle sozialen Schichten.
- (3) Die Leistungen in Sprachmeßverfahren sind abhängig vom thematisch angesprochenen Erfahrungshintergrund der Schüler.
- (4) Mit den verwendeten syntaktischen, semantischen Textanalysemethoden sind keine schichtspezifischen Unterschiede feststellbar.
- (5) Es gibt schichtspezifische Kommunikationsdifferenzen, die nicht mit einem mehr oder weniger an Sprachkompetenz, sondern mit verschiedenen Sprachstrukturen erklärbar sind. Die Defizithypothese, die von ersterem Standpunkt ausgeht, ist daher nicht aufrechtzuerhalten, da sie für den Mittelschichtsprecher, im Gegensatz zum Unterschichtsprecher, eine umfassende Sprachkompetenz,

die ein Verständnis der Unterschichtssprechweise einschließt, behauptet.

- (6) Sprachbarrieren sind, bei vergleichbarem Ausbildungsstand der Sprecher verschiedener sozialer Schichten, in Kommunikationssituationen erkennbar. Zur genaueren Klärung der unterschiedlichen Kommunikationsstrukturen sind feinere Meßinstrumente notwendig, die ein vielfältiges Spektrum von Sprachhandlungen ansprechen.

Die Ableitung eines schnell verfügbaren Sprachbarrierenindex aus dem Vergleich inter- und intraindividuell verbaler und nonverbaler Intelligenztestskores ist ein nur theoretisch befriedigender Ansatz, da der pragmatische Sprachaspekt weitgehend entfällt.

Eine genaue Klärung obiger Sachverhalte und die anschließende Umsetzung in fundierte Sprachcurricula ist nur nach jahrelangen Forschungen und Erprobungen möglich. Der muttersprachliche Unterricht sollte bis zu diesem Zeitpunkt von der Benotungspflicht, mindestens aber von seinem Hauptfachcharakter entbunden werden. Damit wären erste Bedingungen für eine funktionale Spracherziehung unter Berücksichtigung der verschiedenen Erfahrungsstrukturen der Schüler und der schulorteigenen Sprachvarietäten geschaffen.

Von diesem Vorgehen würden vor allem jene Landgymnasien – wie das in Höchststadt – profitieren, in denen sehr große soziale Differenzen bestehen.

6.4. Besondere Lernbedingung „Häusliche Hilfe bei Schulleistungen“

In den bisherigen Diskussionen der besonderen Lernbedingungen wurden die Beziehungen zwischen Sprachgebrauch und divergenten Sozialisationserfahrungen verdeutlicht. Einen gleichfalls sozial bedingten Einfluß auf die schulischen Leistungen üben die innerfamiliären Möglichkeiten zur Hausaufgabenkontrolle, Schulaufgabenvorbereitung und Kompensation schulischer Wissenslücken aus.

Die Kinder der unteren sozialen Schichten sind hierbei eindeutig benachteiligt, da sie von ihren Eltern kaum schulische Hilfen, sei es direkt oder durch die Bezahlung eines Nachhilfelehrers, erwarten können.

Im Fach Deutsch erhielten die Schüler aller Schichten von den Eltern (besonders Mutter) Unterstützung. Für mathematische Probleme ist traditionellerweise der Vater zuständig und im Fach Englisch sind es in der Mittelschicht die Eltern, in der Zwischenschicht Eltern und Geschwister und in der Unterschicht meistens Schulfreunde, Bekannte oder schlichtweg „niemand“.

Die mangelnde häusliche Hilfe für die Unterschichtkinder in Englisch ist statistisch signifikant (5 % Niveau). Vergleicht man die guten mit den schlechten Englischschülern der Unterschicht, so kann die Notendifferenz durch die Hilfe älterer Geschwister erklärt werden, die bereits Englischkenntnisse haben.

Zwischen den 5. und 6. Klassen zeigte sich eine Abnahme der häuslichen Hilfestellung, die gleichzeitig als altersgemäß höhere Selbständigkeit und Abnahme des elterlichen Schulwissens gedeutet werden kann. Die geringeren Kompensationsmöglichkeiten der Unterschichtfamilien verstärken sich von Klassenstufe zu Klassenstufe und führen zu einer vorzeitigen Auslese der Unterschichtkinder in der höheren Schullaufbahn.

Aus der schulpsychologischen Praxis an einer Nürnberger Gesamtschule (kooperativ)

darf gefolgert werden, daß Schüler aus den unterprivilegierten Schichten diesem „drop out“ Effekt nicht erliegen, wenn sie eine höhere Selbständigkeit und eine höhere Leistungsmotivation als die Mittelschichtkinder haben und gleichzeitig kein familiärer Leistungsdruck, im Sinne eines überhöhten Anspruchsniveaus, vorliegt. Zusammengefaßt heißt dies für die Unterschichtschüler, sie sind in allen „Wissens-fächern“ der Schule benachteiligt, insbesondere in den Fächern Deutsch (Sprachbarriere) und Englisch (Bildungsbarriere durch fehlende häusliche Hilfe). Für Landschüler ergeben sich im Vergleich zu Stadtschülern auch im Bereich der häuslichen Kompensation erhebliche Nachteile. In den Kleinstädten und Dörfern gibt es keine sog. Paukstudios und die Zahl der für einen Nachhilfeunterricht qualifizierten Personen ist gering. Gleichfalls negativ wirken sich die langen Wege der Dorfkinder zu Klassenkameraden aus, sie können daher kaum Arbeitsgruppen bilden. Besonders für die Schüler der höheren Klassen sind die Arbeitsmöglichkeiten eingeschränkt, z. B. durch zu wenige und meist mangelhaft ausgestattete Büchereien der öffentlichen Hand, durch ein zu kleines fachwissenschaftliches Sortiment der Buchhandlungen, durch fehlende kulturelle Anregungsmöglichkeiten (Theater etc.). Zu diesen restringierten Bildungsmöglichkeiten ist ebenfalls die landwirtschaftliche Mit-hilfe der Schüler zu rechnen. Etwa die Hälfte der Kinder aus bäuerlichen Familien gab an, daß sie zur Hof- und Feldarbeit herangezogen werden.

6.5. Besondere Lernbedingungen der Fahrschüler

Ein Charakteristikum der Landschule, vor allem der weiterführenden Schule, liegt in der räumlichen Distanz zwischen Schulort und Wohnort. Die hierdurch entstehenden Diskrepanzen können an einem simplen Beispiel verdeutlicht werden.

Morgens in der Zeit zwischen 7.00 Uhr und 7.15 Uhr, wenn die in Höchststadt wohnenden Schüler gerade aus ihren Betten aufstehen, sind 64 % ihrer Mitschüler bereits auf dem Schulweg oder schon in der Schule angekommen. Wie unter 5.2.4. dargestellt, wirken sich die langen Fahr- und Wartezeiten der Fahrschüler negativ auf die Unterrichtsleistungen aus (signifikantes Ergebnis).

Versuche der Lehrerschaft, die Wartezeiten zur schulischen Vorbereitung bzw. zur Hausaufgabenanfertigung unter Aufsicht von Schülern aus höheren Klassen sinnvoll auszunutzen, sind fehlgeschlagen.

Den Schülern behagt es eher, die Hausaufgaben morgens vor Schulbeginn abzuschreiben. Die Zeit nach Schulende kann dann für Kartenspiele u. ä. verwendet werden.

Aus dieser Schülermentalität sollten die Konsequenzen gezogen werden, eine Ganztags-schule einzurichten.

6.6. Diagnose

Für die untersuchte Stichprobe von rund 300 Schülern der 5. und 6. Klassen kann die Lehrervermutung, die sprachliche Leistungsfähigkeit der Schüler wäre durch eine sog. Sprachbarriere behindert, bestätigt werden.

Die angewendeten Testverfahren gestatten den Schluß, von einer Barriere im kommuni-

kativen Bereich zwischen Sprechern verschiedener Sozialschichten zu sprechen. Sie äußerte sich in unterschiedlichem Verständnis schriftsprachlicher identischer Botschaften. Ihre Ursachen gehen mutmaßlich auf gruppenspezifische Verhaltensweisen in der Sprachverwendung zurück, die nicht nur kommunikative Zwecke verfolgen, sondern auch zur Identitätsbildung und Solidarität beitragen.

Neben der Kommunikationsbarriere kann von einer Benotungsbarriere gesprochen werden. Unter ihr sind jene Fälle zu verstehen, in denen Schüler einer bestimmten sozialen Gruppierung überzufällig häufig schlechtere Bewertungen in Schulleistungsverfahren erhalten als andere Schüler.

Von dieser Barrierenart waren die Schüler der sozialen Unterschicht und im besonderen die Schüler aus bäuerlichen Familien betroffen. Die Benotungsbarriere steht in Zusammenhang mit der Kommunikationsbarriere, da die Sprachgewohnheiten einer sozialen Schicht, der Mittelschicht, als Bewertungsmaßstab eingesetzt werden. Diese Einseitigkeit benachteiligt die Unterschicht vor allem bei Meßverfahren, die anstelle sprachfunktionaler Ziele eher sprachschöpferische, ästhetische Ziele beinhalten, wie z. B. bei Erzählungen.

Syntaktische oder semantische Sprachbarrierenmerkmale, wie in den Arbeiten von BERNSTEIN, OEVERMANN behauptet, konnten nicht nachgewiesen werden. Das läßt zwei Erklärungsmöglichkeiten zu: die kommunikativen Differenzen sind nicht in strukturellen Kategorien abbildbar oder die angewandten Meßverfahren sind von zu geringer Genauigkeit. Über diese Frage sollten künftige Untersuchungen Aufschluß geben.

Eng angelehnt an das Phänomen Sprachbarriere ist eine weitere Eigenart der untersuchten Schülerpopulation beschreibbar, die gleichfalls bildungshemmend wirkt. Bisher wurden in der schulpolitischen Diskussion die besonderen Lernbedingungen von Landschulen weitgehend vernachlässigt. Sie seien im weiteren mit dem Begriff „Landbarriere“ angesprochen.

Diese Barriere ist als ein Syndrom von leistungshemmenden Faktoren (bezogen auf die allgemeinen Lehrpläne) zu verstehen, das für Schulen in ländlichen Räumen mit einem sehr großen Einzugsgebiet (z. B. Landkreis) spezifisch ist und in Stadtschulen kaum oder gar nicht auftritt.

Für das Gymnasium Höchststadt können folgende Syndrommerkmale festgestellt werden:

(1) Auf seiten der Bevölkerungsstruktur:

Die Skale der soziologischen Gruppen der Arbeiter, Angestellten und Beamten, wie wir sie aus den städtischen Ballungsräumen kennen, wird durch die zahlenmäßig große Gruppe von Landwirten mit kleinbäuerlichen Betrieben ergänzt. Dadurch entsteht eine Mischung aus kleinstädtisch-bäuerlichem Milieu, das die Persönlichkeitsentwicklung und den Erfahrungshintergrund der Kinder entscheidend prägt.

(2) Auf seiten des Lehrpersonals:

Die Lehrkräfte stammen fast alle aus anderen Regionen Bayerns oder der BRD, zumeist aus Großstädten. Sie sind daher anfangs mit den Besonderheiten der Lebens- und Arbeitsverhältnisse der einheimischen Bevölkerung nicht vertraut. Erst allmählich finden sie zu den Erfahrungsbereichen der Schüler Zugang. Einer Versetzung an eine Landschule stehen viele Lehrkräfte negativ gegenüber,

da sie das Leben in der Großstadt für angenehmer und attraktiver halten (z. B. kulturelles Leben).

(3) Auf seiten der Schüler:

Die langen Wege zwischen Schule und Wohnort erfordern einen unverhältnismäßig großen Zeitaufwand, der sich nachweisbar negativ auf die Schulleistungen auswirkt.

Die großen Entfernungen zwischen den Wohnorten der Schüler hemmen die Errichtung schulischer wie häuslicher Arbeitsgruppen.

(4) Auf seiten außerschulischer Bildungsmöglichkeiten:

Im Vergleich zu den Großstädten fehlen kulturelle Einrichtungen wie Theater, Museen und Bibliotheken. Ebenso negativ ist die begrenzte Zahl und Auswahl der Büchereien und der Buchhandlungen anzumerken.

Wie bei der Sprachbarrierendiskussion gezeigt, schlagen sich o. a. Punkte nicht nur im allgemeinen Schulleistungsverhalten, sondern auch als bestimmende Faktoren auf der sprachlichen Seite nieder. Sie bedingen eine Vertiefung der Sprachbarrierenproblematik, da hier im Vergleich zur Großstadtschule vielfältigere und differenziertere Sozialisationsverläufe entstehen.

Man darf daher von einer realen Behinderung der untersuchten Schülerstichprobe sprechen, die für die Schüler aller Sozialschichten als „Landbarriere“ und für die Schüler aus unterprivilegierten Schichten als „Sprachbarriere“ charakterisiert werden kann.

Zur Kompensation erscheinen schulorganisatorische Maßnahmen, wie die Errichtung einer Ganztagschule, Verbesserung der Schulbusverbindungen, Änderung der Lehrziele und der didaktischen Methoden zur Verbesserung der Chancengleichheit dringendst erforderlich. Einige Überlegungen und Anregungen für die Sprachausbildung als dem problematischsten und wichtigsten Lernbereich können aus der Sprachtestbatterie gezogen werden:

(1) Allgemeine Punkte:

- Förderung von Gruppengesprächen der Schüler, damit der sprachschwache Schüler seine spezifischen Sprachhandlungen in der Schule anwenden kann, ohne befürchten zu müssen, beim Lehrer einen negativen Eindruck zu hinterlassen.
- Gehäufte Verwendung des Rollenspiels oder ähnlicher Unterrichtsmethoden zur Förderung von sprachschwachen oder sprachgehemmten Schülern.
- Vermehrte Betonung der mündlichen Spracherziehung.
- Bearbeitung pragmatischer und gesellschaftsbezogener Texte anstelle von Literaturarbeit.
- Anwendung des Prinzips der positiven Verstärkung bei der Bewertung mündlicher und schriftlicher Sprachleistungen.
- Zumindest gleichberechtigte Bewertung von schriftlichen und mündlichen Leistungen.
- Unbedingte Berücksichtigung der unterschiedlichen Erfahrungsbereiche der Schüler bei der Themenauswahl.
- Als schriftliche Sprachleistungen (Schulaufgaben) sollten nicht nur traditionelle Aufgabenstellungen (Erzählungen, Aufsätze etc.) herangezogen werden, sondern auch sprachlogische und kommunikatorische Verfahren (vgl. Sprachtestbatterie).

- Die Bewertung der Rechtschreibfertigkeit sollte entfallen, zumindest aber auf ein Minimum eingeschränkt werden.
- Die Nachteile und Vorteile der verschiedenen Sprachvarietäten sollten an interaktionalen Beispielen erörtert werden.

(2) Spezielle Fertigkeiten:

- Situationsbezogene Normierung von Sprache.
- Aufdecken von manipulatorischen Sprachhandlungen.
- Interpretation von nonverbalen Zeichen in Kommunikationshandlungen.
- Analyse von Sprechakten bzw. Sprachhandlungen.
- Rollenspiele in verschiedenen Sprachvarietäten zum Erkennen der kommunikatorischen Unterschiede und zur Ableitung der gesellschaftlichen Ursachen von Varietäten.
- Einüben der sprachlogischen Fertigkeiten, wie z. B. der Gebrauch der logischen Partikel.
- Förderung der Fertigkeit, Überbegriffe zu bilden.
- Förderung der Fertigkeiten, sachlich und exakt zu berichten.
- Erarbeitung von Argumentationsstrategien.
- Einübung von verbalen Konfliktlösungstechniken.
- Übungen im einfachen und klaren Sprechen und Schreiben.
- Übungen im empfängerangepaßten Sprechen und Schreiben.

Die angeführten Punkte geben Beispiele zu einigen Lernzielen und Verhaltensweisen eines kommunikativ orientierten Unterrichts. Sie setzen einen bestimmten Unterrichtsstil voraus, der in der Erziehungspsychologie bzw. Pädagogik als sozial-integrativer oder demokratischer bezeichnet wird.

Vor der unterrichtsdidaktischen Übertragung muß jeder Lehrer überprüfen, inwieweit die angegebenen Lehrziele mit den existenten Lehrplänen harmonisieren, um dann abzuwägen, welche schulischen Folgerungen ein Schüler zu erwarten hat, der in einer späteren Klasse nach den traditionellen Maßstäben der Germanistik gemessen wird. Mit dieser schwerwiegenden Entscheidung wären die betroffenen Lehrkräfte überfordert, daher kann der Fall „Orientierungsstufe Gymnasium Höchstadt“ nicht mit o. a. Vorschlägen abgeschlossen werden. Erst in einem langwierigen gemeinsamen Forschungsprogramm (Schule, Universität), das sich Schritt für Schritt mit sprachtheoretischen und sprachdidaktischen Änderungen befaßt, kann die Problematik einer Lösung zugeführt werden. Hierzu sind in Anhang 4 erste Ansätze dargestellt.

Zu einer schnellen Verbesserung der gesamten Schulsituation am Gymnasium Höchstadt könnten bereits einige schulorganisatorische Maßnahmen beitragen, die ohne Forschungsaufwand realisierbar sind:

- (1) Umwandlung in eine Ganztagschule.
- (2) Übernahme der einfacheren Prüfungsbestimmungen und Lehrpläne des Orientierungsstufenmodells.
- (3) Verkleinerung der Schülerzahl pro Klasse.
- (4) Einrichtung von ausreichenden Klassenbüchereien.
- (5) Verbesserung der Fahrzeiten der Schulbusse.

7.0. Sprachtheoretische Folgerungen

Die bisher besprochenen Thesen und Experimente sind Mosaiksteine eines fortwährenden Denkprozesses. Es ist ein Wechselspiel zwischen theoretischer Überlegung und empirischer Prüfung, zwischen Falsifizierung und vorläufiger Bewährung.

Diese Gedankengänge vollziehen sich nicht in einem luftleeren Raum oder in einer „wissenschaftlichen Scheinwelt“, da sie sich auf Handlungen des Menschen beziehen. Das heißt, der gesamtgesellschaftliche Kontext, seine Ursprünge, seine momentanen Realitäten und seine Änderungsmöglichkeiten müssen berücksichtigt werden.

Unsere Überlegungen zu einem Sprachkonzept sind nicht auf Deskriptionen der existenten Sprachkonventionen beschränkt, wie z. B. bei LABOV, sondern sie wollen diese hinterfragen und gegebenenfalls korrigierend einwirken. Hierzu müssen wir selbst Normen postulieren, die in ihrer höchsten Stufe moralphilosophisch, gesellschaftspolitischer Art sind.

7.1. Machtkontrolle durch Sprache

Das oberste Ziel einer moralphilosophisch rechtfertigbaren Gesellschaftsform ist es, ihren Mitgliedern ausreichende Möglichkeiten zur Befriedigung ihrer primären Interessen (nach SCHWEMMER 1971: Existenzsicherung, Nahrungsbeschaffung, wetterschützende Kleidung u. a.) und ihrer weiteren Interessen zu geben. Unter dem Prädikat „ausreichend ist nicht gemeint, daß eine Gesellschaftsgruppe die Interessen anderer Gruppen auf das Existenzminimum beschränkt, um die eigenen Ziele eher realisieren zu können, wie z. B. in totalitären Staaten. Von einer ausreichenden Interessenbefriedigung wollen wir sprechen, wenn keine überflüssigen Zwänge auf den einzelnen ausgeübt werden, wenn jeder Mensch „frei atmen und frei denken“ kann. Das pragmatische Grundprinzip einer derartigen Demokratie oder „offenen Gesellschaft“ ist die Beschränkung der Macht durch Verteilung und Kontrolle der Macht.

Dies betrifft alle denkbaren Formen des menschlichen Zusammenlebens, sei es in der Familie, in der Schule, in der Universität, am Arbeitsplatz oder in den diversen politischen Strukturen des Staates. Die doktrinären Diskussionen Kapitalismus versus Marxismus gehen am eigentlichen Problem vorbei. Denn wo ist der essentielle Unterschied zwischen einem kapitalistisch und einem marxistisch orientierten Staatswesen? In beiden herrschen Funktionäre, die durch ihre Ausbildung und ihre Tätigkeit eine herausgehobene Klasse bilden. Also eine machtpolitische Elite, die sich mit zunehmender Herrschaftsdauer interessen- und bildungsmäßig von den anderen Gruppen des Staates entfernt. Sie entzieht sich dadurch weitgehend der demokratischen Kontrolle. Alle Forderungen nach Emanzipation und Mündigkeit vernachlässigen die Bedeutung des Zwangsmechanismus Herrschaftsfunktion – Herrschaftsdauer – Herrschaftsverhalten. Es wäre utopisch zu glauben, daß eine dauerhafte Gesellschaftsform, in der jedes Mitglied eine absolute Freiheit hat, machbar ist, da der Freiheitsgewinn des ‚Einen‘ einen Freiheitsverlust des ‚Anderen‘ bedingt. Wesentlich realistischer ist die Annahme eines Balancemodells der Freiheit, in dem die Macht einzelner, die ihnen z. B. durch Funktionen in der Gruppe zufällt, möglichst gering und kontrollierbar gehalten wird. Das heißt, durch ständige Kontrolle und Abwahlmöglichkeiten kann bei Unausgewogenheit das Gleichgewicht wiederhergestellt werden.

Der entscheidende Faktor der Machtausübung, so zeigt die Soziolinguistik, ist die Sprache. Sie ist daher auch der Hauptmodus zur Kontrolle und Beschränkung von Macht.

Diese Gedanken zu einem gerechteren Staatswesen sind solange zum Scheitern verurteilt, solange die Sprache und demzufolge auch die Spracherziehung unter künstlerisch ästhetischen Zielen gesehen wird. Sprache ist funktional, sie hat den Zweck, die Interessen einzelner oder von Gruppen kommunikativ verständlich zu machen und gegenüber anderen Personen argumentativ zu behaupten.

Die zuvor als „offene Gesellschaft“ bezeichnete Gesellungsform ist in diesem Sinn eine argumentative Gesellschaft, in der die Einfachheit und Klarheit des Sprechens zu einer Grundforderung erhoben wird, da nur das klar Formulierte kommunikativ verstehbar und argumentativ kritisierbar bzw. widerlegbar ist.

Der Begriff „argumentative Gesellschaft“ besagt nicht, daß jedes Gesellschaftsmitglied in allen Situationen eine derartige Sprechweise andeutet. Realistischer ist die Annahme, daß eine gewisse Chance besteht, mit rationalen Argumenten Ziele zu erreichen und Manipulationen durch Sprache frühzeitig zu erkennen, um ihnen entsprechend entgegenzutreten.

Der muttersprachliche Unterricht, in unserem Fall Deutsch, erhält damit eine herausgehobene Position im Ausbildungswesen, nicht als Vermittler kultureller Werte, sondern primär als Vermittler sozialer Sprachhandlungsweisen.

Durch die Änderung der Zielsetzung des Sprachunterrichts wird ein langwieriger Prozeß in Gang gesetzt, der Schritt für Schritt die Chance des einzelnen, seine Interessen ausreichend zu befriedigen, verbessert. Aus marxistischer Sicht mag eine derartige Betrachtungsweise der gesellschaftlichen Möglichkeiten und deren Veränderungen eine Fortsetzung der bürgerlichen Ideologie der „heilen Welt“ mit anderen Mitteln sein und als Verschleierung der sozialen Gegebenheiten und ihrer Ursachen erachtet werden. Ein Vorwurf, der nur insofern trifft, als wir davon ausgehen, daß eine argumentative Gesellschaft auf langwierigem, approximativem Wege erreicht werden kann und eine sinnvollere Alternative zur heutigen spätkapitalistischen Gesellschaft darstellt als eine marxistische Gesellschaftsordnung. Die Freiheit des Menschen liegt in seiner Fähigkeit zur kritischen Rationalität, mit der er seine Interessen erkennen und gegenüber doktrinären Manipulationen behaupten kann. Ein Staat, eine Partei, ein Wirtschaftsunternehmen oder allgemein die Handlungen jeglicher Personen oder Gruppen sind an ihrer Bereitschaft zur argumentativen Kritik zu messen, d. h. wie fördern oder hemmen sie:

- (1) die Ausbildung der Denk- und Sprachfertigkeiten der Gemeinschaft,
- (2) die Zugänglichkeit und Verbreitung von Informationen,
- (3) die Durchführung von Dialogen,

inwieweit

- (4) gestalten sie Diskussionen herrschaftsfrei und gerecht,
- (5) welche realen Folgerungen ziehen sie aus den Ergebnissen der Diskussionen.

Die Vorstellungen über eine argumentative Gesellschaft sind kein Patentrezept zur Beseitigung sozialer Benachteiligungen, sie sind ein Weg ohne doktrinaire Vorprogrammierung, deren ethische Basis einige Gedanken über die Möglichkeiten von Freiheit in einer Gemeinschaft bilden. Jede Gruppe oder Generation kann dabei die bisherigen Normen hinterfragen, Vorschläge für Änderungen vorbringen, um sie dann gegenüber Vertretern anderer Ansichten im dialogischen Verfahren zu verteidigen.

Der wichtigste Schritt in diese Richtung ist die Entwicklung adäquater Denk- und Sprachausbildungskonzepte, nicht nur für einige Gruppen der Gemeinschaft, sondern für alle Personen in gleicher Art.

7.2. Thesen zur Spracherziehung

Eine derartige Ausbildung kann nur eine schulische Ausbildung sein, da sie von allen Personen durchlaufen wird und zu einem Entwicklungszeitpunkt stattfindet, zu dem das Individuum noch in einem gewissen Rahmen prägar ist.

7.2.1. *Schulsystem*

In den vorangegangenen Kapiteln haben wir uns mit den momentanen Realitäten der schulischen Spracherziehung und verschiedenen theoretischen Änderungsmöglichkeiten befaßt. Wenn wir die dort gefundenen Erkenntnisse mit den Forderungen nach einer argumentativen Gesellschaft in Beziehung setzen, ergeben sich Implikationen bezüglich des Ausbildungsganges und der Ausbildungsinhalte des Deutschunterrichts.

Zur Vermeidung schulspezifischer Nachteile müssen Inhalt und Dauer der Ausbildung in allen Schularten gleich sein, soweit sie sich auf kommunikative Sprachfunktionen beziehen. In der Praxis heißt das, Hauptschule, Realschule und Gymnasium (sofern die Trennung überhaupt sinnvoll ist) haben im Fach Deutsch dieselben Lehrpläne, deren Ziele weitgehend alle Schüler erreichen können. Der muttersprachliche Unterricht in der Primarstufe und in der Sekundarstufe I ist keine „sozialistische Gleichmacherei“, er ist grundlegendes Werkzeug zur Entfaltung der individuellen Persönlichkeit, vergleichbar den entwicklungspsychologischen Prämissen der 1. Objektbeziehung, der Sauberkeitserziehung oder des Laufen-Lernens.

Beim augenblicklichen Stand unserer Überlegungen – erste Praxisbezüge wurden hergestellt – dürfen wir nicht in den Fehler verfallen, voreilig ein Deutschcurriculum zu entwickeln, das sprachtheoretisch unzureichend begründet ist (vgl. 2.2.2. KOCHAN).

Hierzu muß nochmals auf jene Punkte der bisherigen Ausführungen verwiesen werden, in denen klar zum Ausdruck kommt, daß das Ziel der vorliegenden Arbeit vor allem explorativer Natur ist, da die Erstellung eines fundierten Spracherziehungskonzepts einer exakten Sprachtheorie, einer hinreichenden empirischen Prüfung und einer inhaltlichen und didaktischen Langzeiterprobung bedarf.

7.2.2. *Probleme der Sprachnormierung*

Der Angelpunkt einer argumentativ rechtfertigbaren Spracherziehungstheorie ist die Frage nach den Sprachnormen. In den Gedanken zu einer argumentativen Gesellschaft haben wir die Voraussetzung getroffen, daß nach Möglichkeit jedes Mitglied der Gesellschaft an den sprachkommunikativen Handlungen ausreichend teilnehmen kann. Dem stehen theoretisch zwei Hindernisse im Wege, einmal die unterschiedliche schulische Sprachausbildung und andererseits schichtspezifische Sprachverwendungsweisen, wie z. B. im Höchstadt-Kommunikationstest. Die erste Barriere haben wir in der Theorie

durch die Harmonisierung der Lehrpläne und der Sprachausbildungsdauer beseitigt. Für den zweiten Fall stehen uns zwei Alternativen offen: entweder eine der Schichtsprachen wird zur allgemeinen Norm erhoben, dann ist jedoch das Barrierenproblem nur unzulänglich gelöst, oder es sind mehr oder weniger alle Sprachformen zulässig, dies bedeutet jedoch eine Erschwerung der Kommunikation. An diesem Dilemma scheiterten bisher alle bekannten Spracherziehungstheorien. Die Vertreter der kompensatorischen Erziehung fordern die Beibehaltung der Hochsprache, die weitgehend mit der Mittelschichtsprache identisch ist, die Verfechter der verschiedenartigen Ansätze in der Differenzkonzeption gehen teils von einem Häufigkeitsmodell (BÜHLER), teils von der Hochsprache (KOCHAN) aus oder sie lassen die Frage unbeantwortet (MAAS, WUNDERLICH).

Zur eventuellen Lösung können wir ein hypothetisches Modell entwickeln, das auf den Ergebnissen der Höchstadt-Untersuchung und insbesondere des Kommunikationstests aufbaut. In ihm sollen die kommunikativen Beziehungen zwischen den Sprechern verschiedener Formen einer Sprache (Hochsprache, Soziolekte, Dialekte) abgebildet werden, wobei die diversen Sprachformen durch ihre Regeln repräsentiert sind.

Betrachten wir zuerst die Modellvorstellung von BERNSTEIN und den Anhängern der kompensatorischen Erziehung:

Es gibt ein allgemein verbindliches Regelsystem, die Hochsprache, aus dessen fehlerhafter bzw. simplifizierter Anwendung verschiedene Subsysteme entstehen, die den Soziolekten und Dialekten entsprechen.

Für die Kommunizierbarkeit bedeutet diese Anschauung, daß ein Hochsprachensprecher mit jedem anderen Sprecher der Sprachgruppe (z. B. Deutsch) sich verbal verständigen kann. Dem Sprecher eines Subsystems gelingt dies nur mit einem Sprecher desselben Subsystems und nur unzulänglich mit einem Sprecher des Hochsprachensystems.

Im Gegensatz dazu gehen die Vertreter der Differenzkonzeption von der Auffassung aus, daß die Regelsysteme der Hochsprache und ihre Varietäten bezüglich ihrer verbalen Möglichkeiten gleichwertig und eigenständig sind.

Das Resultat des Kommunikationstests läßt zumindest für den vorliegenden Fall den Schluß zu, daß o. a. Ansicht BERNSTEINs unzutreffend ist. Denn im Test zeigte sich, daß ein Sprecher unabhängig von der Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Schicht erfolgreicher mit Sprechern seiner eigenen als mit Sprechern einer fremden sozialen Schicht kommunizieren kann.

Nach BERNSTEIN dürfte dies nicht für Sprecher der sozialen Mittelschicht (= Hochsprachensprecher) zutreffen, da diese das vollständige hochsprachliche Regelwerk beherrschen. Zur Erklärung des im Kommunikationstest gefundenen Sachverhaltes erscheint es daher sinnvoller, von der Ansicht der Differenzkonzeption auszugehen und diese an einigen Stellen zu erweitern.

Jeder muttersprachliche Sprecher der deutschen Sprache bezieht sich auf ein Regelrepertoire, das er mit allen Sprechern der deutschen Sprache gemein hat. Diese Regeln, seien sie bezogen auf Sprechakte, syntaktische, semantische, phonologische Merkmale oder nonverbale Zeichen, wollen wir zusammenfassend als generelles Regelsystem der deutschen Sprache bezeichnen.

Dieses System kennzeichnet einen Sprecher als Sprecher der deutschen Sprache gegenüber einem Sprecher der englischen oder französischen Sprache.

Neben diesem generellen Sprachanteil verfügt ein Sprecher noch über weitere Sprach-

regeln, die ihn von anderen Sprechern der deutschen Sprache unterscheiden und als Sprecher einer bestimmten Gruppe oder sozialen Schicht ausweisen. Diese gruppen-eigentlichen Sprachregeln nennen wir spezifische Regelsysteme. Die Unterscheidung in ein generelles und eine begrenzte Anzahl spezifischer Regelsysteme, auf Grund nationaler, regionaler und sozialer Solidaritätsmerkmale, erklärt die widersprüchlichen Ergebnisse der deutschen Soziolinguistik. Schichtspezifische Differenzen ergaben sich nur in jenen Untersuchungsverfahren, in denen, aus noch ungeklärten Gründen, unterschiedliche spezifische Regelsysteme verwendet wurden.

Für die sprachtheoretische Forschung bedeuten diese Annahmen zwei Handlungsziele:

- (1) Beschreibung des generellen Regelsystems (g)
- (2) Beschreibung der spezifischen Regelsysteme ($s_1 \dots s_n$)

Die Hochsprache könnte dann aus g und s (Mittelschicht), die Sprache eines Höchststädter Arbeiters aus g , s (Unterschicht) und s (Dialekt Höchststadt) rekonstruiert werden. Wobei nicht ausgeschlossen ist, daß der Arbeiter in unserem Beispiel auch einige Sprachregeln anderer spezifischer Systeme kennt.

Zur Beschreibung der Regelsysteme g und s ($s_1 \dots s_n$) sind zwei Verfahrensweisen notwendig, eine linguistische Strukturanalyse und eine modifizierte Form der Sprechaktanalyse im Anschluß an HYMES. Nach diesen deskriptiven Schritten, die die Brauchbarkeit des Modells erweisen müssen, kann eine Handlungstheorie der Sprache entwickelt werden als Zentralpunkt der Soziolinguistik.

Von einer derartigen Sprachtheorie müssen Aufschlüsse über:

- (1) die Entstehung von gruppenspezifischen Kommunikationsstrukturen,
- (2) die geschichtliche Normierung von Sprachhandlungen,
- (3) die situative Modifizierbarkeit von Sprachhandlungen,
- (4) die Lösung verbaler Kommunikationsschwierigkeiten,
- (5) die argumentative Entscheidung von Konflikten,
- (6) das Erkennen verbaler Manipulationen

erwartet werden.

In diesem Sinn handelt es sich um eine Theorie, in der die sprachliche Kommunikation als Prozeß gesehen wird, dessen Teilnehmer ihre Interessen argumentativ realisieren, indem sie über die Bedingungen der Kommunikation verfügen. Das heißt, sie handeln. Eine Sprachtheorie ist daher Bestandteil einer allgemeinen Handlungstheorie der Sozialwissenschaften.

7.2.3. Konfliktlösung

Die Hauptschwierigkeit sozialer Interaktionen wurde bereits in den Gedanken zu einer argumentativen Gesellschaft angesprochen. In der Verfolgung von Zielen oder Interessen geraten wir häufig in Situationen, in denen konträre Zielvorstellungen existieren, wie z. B. in der Erziehung. Zur Lösung von Konflikten wollen wir vereinbaren, daß eine gerechte und herrschaftsfreie Konfliktlösung auf verbalem Weg angestrebt werden soll.

In der Praxis ist es fraglich, inwieweit eine ideale, herrschaftsfreie Situation und ein argumentativer Dialog zwischen Mutter und Kind, Lehrer und Schüler, Arbeitgeber und Arbeitnehmer herbeigeführt werden kann. Wesentlich ist das ständige Bemühen, in Kon-

fliktisituationen nicht autoritär, aus einseitigen Gründen zu entscheiden. Dies gilt insbesondere für den Interaktionspartner, dem auf Grund seiner sozialen Rolle eine gewisse Machtposition zugewachsen ist.

Kritiker mögen diese Vorstellungen als pädagogischen oder sozialen Optimismus bezeichnen. Es sei ihnen freigestellt, andere Schritte aufzuzeigen und sie dialogisch zu behaupten.

Der verbal-argumentative Weg zur ausreichenden Interessenbefriedigung und Machtkontrolle setzt voraus, daß jeder Kommunikationspartner in der Lage ist, sich mit anderen verbal zu verständigen. Mit Hilfe der bisherigen Sprachausbildung in der Schule scheint dies nicht erreichbar, da die Schwerpunkte eher im ästhetischen als im kommunikativen Bereich gesetzt werden unter Vernachlässigung gruppenspezifischer Sprachdifferenzen.

7.3. Schriftliche und mündliche Kommunikation im Deutschunterricht

Betrachten wir zuerst den Sprachbereich, der in der Schule den breitesten Raum einnimmt und den Schülern die meisten Schwierigkeiten bereitet, die Schriftsprache. In der schriftlichen Kommunikation hat die Normierung der Sprachzeichen eine weitaus größere Bedeutung als in der mündlichen Kommunikation, da keine Zusatzinformationen durch nonverbale Zeichen oder Rückfragen möglich sind. Ein Nachteil für Unterschichtpersonen, der sich besonders bei rechtsverbindlichen Vereinbarungen wie Verträge, Gesetze usw. bemerkbar macht. An dieser Stelle sei die These gestattet, daß die Schriftsprache, insbesondere durch die Irrationalität und Vielfalt des rechtschriftlichen Regelsystems, sprachhemmend wirkt, ein Punkt, dem in der bisherigen Sprachbarrierendiskussion (auch in der Höchststadt-Untersuchung) zu wenig Beachtung geschenkt wurde.

Die Überbewertung der Rechtschreibung in Schule und Beruf vermindert die Chancengleichheit der Unterschichtpersonen entscheidend. Ständige Mißerfolge in der Rechtschreibung werden vom Lehrer wie vom Schüler auf die sprachlichen Leistungen generalisiert und führen zu Sprachunlust bzw. zu Sprech- und Schreibhemmungen auf Seiten des Schülers. Auch die seit einigen Jahren ausgeübte Praktik des Legastheniker-Bonus, z. B. beim Übertritt ins Gymnasium, ist keine entscheidende Hilfe, da nach dem Schulwechsel keine Rücksicht auf rechtschreibschwache Schüler genommen wird. Die Bedeutung der Orthographie auf die Sprachkompetenz der Schüler wird noch erhöht durch jene zweifelhafte Festlegung (Gymnasium), daß den Leistungen in schriftlichen Arbeiten ein unverhältnismäßig größeres Gewicht zukommt als den mündlichen Leistungen.

Im täglichen Leben, in der Sprechpraxis, ist es jedoch meist umgekehrt: die mündlichen Sprachhandlungen dominieren gegenüber dem sekundären Sprachsystem Schriftsprache.

Die Notwendigkeit einer Einheitsschreibung kann verständlicherweise nicht bezweifelt werden, zu kritisieren ist allerdings die Kompliziertheit des Regelwerks, das in vielen Fällen ein kommunikatives Hindernis darstellt. Vorschläge zur Änderung liegen seit Jahren in ausreichender Zahl vor; man sollte sozialpädagogische und kommunikative Ziele höher bewerten als Traditionsgründe, wirtschaftliche Fragen und politische Rücksichten.

In diesem Zusammenhang können wir ein Prinzip des kommunikativen Handelns einführen, das sowohl für mündliche als auch schriftliche Sprachäußerungen gelten sollte, das Prinzip des empfängerangepaßten Gebrauchs des verbalen Mittels.

Allgemein ausgedrückt fordert es für alle Sprachsituationen, in denen Personen verschiedenster Spracherfahrungen (soz. Gruppen) angesprochen sind, wie z. B. bei Gesetzen, Nachrichtensendungen u. ä., daß nur jenes Regelrepertoire verwendet wird, das wir zuvor als allen Sprechern der deutschen Sprache gemeinsam bezeichnet haben.

Zur weiteren Erleichterung des kommunikativen Verständnisses bedarf es eines zweiten Prinzips, das die Einfachheit und Klarheit der Sprache beinhaltet. Gegen diesen Grundsatz verstoßen z. B. sehr viele Gesetze, Kaufverträge und Arbeitsverträge, sei es aus manipulatorischer Absicht oder anderen Gründen.

Fassen wir die Thesen zur schriftlichen Kommunikation zusammen: Die allgemein gültige Schriftsprache sollte sich nur auf Normen des generellen Regelsystems beziehen und eine empfängerangepaßte, einfache und klare Sprache sein, die zwischen allen Sprechergruppen der deutschen Sprache immer wieder in sinnvollen Zeitabständen verbindlich zu vereinbaren ist.

Für die mündliche Kommunikation, aus der die Schriftsprache historisch abgeleitet werden kann, ist keine so strenge Konventionalisierung notwendig, da sie in der Interaktion situationsgemäß normierbar ist. Eine der Aufgaben der mündlichen Sprachziehung in der Schule liegt demnach in der Vermittlung von Verhaltensregeln zur kurzfristigen Vereinbarung der Bedeutungsgehalte sprachlicher Handlungen. Dies betrifft vor allem jene Kommunikationssituationen, in denen Sprecher auf Inhalte der verschiedenen spezifischen Regelsysteme zurückgreifen. Obige Verhaltensregeln könnten beispielsweise Richtlinien oder Strategien zur Prüfung der Kenntnisnahme des Empfängers, zur Nachfrage des Empfängers beim Sender oder zur Definition bzw. Erläuterung an Beispielen sein.

Nach dieser Sichtweise von Sprache wäre der Deutschunterricht in einen Basisunterricht, in dem die im System g zusammengefaßten Regeln vermittelt werden, und einen Differenzunterricht, in dem die Regeln der verschiedenen spezifischen Systeme gelehrt werden, zu teilen.

Wir haben bisher nur jene Lehrziele angesprochen, die zu einer Verständigung im Sinne einer verbalen Kenntnisnahme führen. Sie sind Voraussetzung für eine argumentative Gesprächsführung, mit deren Hilfe gerechtere Konfliktlösungen erreicht werden sollen. Die Anleitung der Schüler in argumentativen Techniken ist eine der Hauptaufgaben des künftigen Deutschunterrichts bzw. der Erziehung allgemein. Mit ihr verbunden sind Handlungen zur Aufdeckung von Manipulationen. Es wäre vermessen zu behaupten, daß es Argumentations- und Entscheidungstechniken gibt, mit denen alle Konflikte herrschaftsfrei und gerecht beigelegt werden könnten. Die Gedanken von HABERMAS (Dialog, 1971), SCHWEMMER (Beratungsprinzip, 1971) und WERBIK (Konfliktlösungsprinzip, 1974) stellen idealisierte Ansatzpunkte in dieser Richtung dar. Sie sind als Beiträge zu einer Theorie der Verständigung zu sehen, die auf ethischen, logischen und sozialen Erkenntnissen basiert. Die Grundvorgänge des Einigens sind dabei Sprachhandlungen eines gemeinsamen Regelrepertoires oder situativer Normierungen, die in iterativer Weise zu einer approximativen Verständigung führen.

8.0. EPILOG

Im letzten Abschnitt sei es gestattet, über die Realisierung der gesteckten Ziele zu reflektieren und das eigene Arbeiten mit jener Elle zu messen, die man selbst an andere Experimente und Theorien angelegt hat.

Im Verlauf der Überlegungen zum Problem Sprachbarriere am Gymnasium Höchststadt entwickelte sich die Erkenntnis, daß verbale Kommunikationsschwierigkeiten nicht durch ein Mehr an hochsprachlicher Schulung beseitigt werden können, wie es anfangs von der Lehrerseite angenommen worden war.

Die derzeitige deutsche Hochsprache ist ein teils unlogisches, teils verkompliziertes, willkürliches Regelwerk, das für eine allgemeine Kommunikationssituation nur unzureichend ist. Kritiker mögen dem entgegenhalten, daß dieser Bericht selbst in der Hochsprache verfaßt ist (mehr oder weniger gut) und sie durchaus in der Lage seien, die verbalen Inhalte zu verstehen. Dies wäre erfreulich, aber eine zu einfache Betrachtungsweise, da der Bericht einen bestimmten Personenkreis ansprechen will, von dem der Autor annimmt, daß dieser der deutschen Hochsprache mächtig ist. Es gibt jedoch eine erhebliche Zahl an Personen, die die deutsche Hochsprache – als Sender oder Empfänger – nur mangelhaft beherrschen, da die Sprache in ihrer sozialen Gruppe von anderen Lebenserfahrungen und Notwendigkeiten geprägt wird.

Die Differenzen im Gebrauch der Sprache zeigen sich nicht nur in syntaktischen oder semantischen Messungen, sondern auch in kommunikativen Situationen, wie im Höchststadt-Kommunikationstest. In ihm konnte für die Untersuchungsgruppe von rund 300 Schülern der 5. und 6. Klassen des Gymnasiums Höchststadt/Aisch der Nachweis erbracht werden, daß es Situationen gibt, in denen das kommunikative Verständnis von der Äquivalenz der sozialen Schicht von Sender und Empfänger abhängt. Dieses Ergebnis weicht von der These BERNSTEINs ab, der vermutete, ein Unterschichtempfänger könne im wesentlichen nur die Sprache der eigenen Schicht (restricted code) verstehen, im Gegensatz zum Mittelschichtempfänger, der gleichwohl Mittelschicht- (elaborated code) wie Unterschichtsprache verstehe, da der Unterschied zwischen beiden Sprachen quantitativ linear sei.

Der Höchststadt-Kommunikationstest, der erstmals eine experimentell variierbare und standardisierte Kommunikationssituation in der Soziolinguistik realisiert, zeigt, daß man nicht nur bei Unterschicht-, sondern auch bei Mittelschichtpersonen von einer einseitigen, schichtbezogenen Sprachkompetenz sprechen kann. Setzt man dies in Bezug zu den sprachlogischen Tests der Testbatterie (keine Schichtunterschiede) und zu den Resultaten aller anderen Messungen, so kann man die These aufstellen, es existieren Unterschiede in den Sprachhandlungsweisen, die als schichteigentümliche Mechanismen interpretiert werden können. Damit ist nicht ein Mehr oder Weniger an Sprachkompetenz im Sinne der Defizithypothese gemeint, sondern die Annahme von eigenständigen und gleichberechtigten Sprachformen.

Diese Behauptung muß allerdings insofern eingeschränkt werden, als es grundlegende Sprachgemeinschaften zwischen den Sprechern der deutschen Sprache gibt, wie z. B. die Sprachhandlungen eines Kindes zu seiner Mutter: „Gute Nacht Mama“, oder der Ruf eines sich bedroht fühlenden Menschen: „Hilfe!“.

Außerdem entspricht es unseren Erfahrungen über Sprache, daß ein geübter Beobachter

zwischen Sprechern der deutschen Sprache, der italienischen und der russischen Sprache differenzieren kann. Die obige These geht demnach von der gleichzeitigen Existenz eines gemeinsamen Regelsystems der deutschen Sprache aus, über das alle Sprecher verfügen und von divergenten Regelsystemen, die für Sprecher bestimmter Gruppen typisch sind. Ersteres kann als generelles System und die Gruppensprachen können als spezifische Systeme beschrieben werden, die der Solidarität und der Kommunikation innerhalb der jeweiligen Gesellungsseinheit dienen.

Diese Betrachtungsweise erklärt relativ einfach die unterschiedlichen Versuchsergebnisse z. B. von OEVERMANN (Schichtdifferenzen), KLEINSCHMIDT (keine Differenzen), KÖNIG (keine Differenzen), Höchststadt-Sprachtestbatterie (teils, teils). Wenn wir zur schulischen Ausgangsfragestellung dieser Arbeit zurückkehren – Sprachbarrierenerklärung, -messung und -beseitigung – läßt sich mit Hilfe des bisher Gesagten feststellen:

- (1) Das Oberziel der Spracherziehung ist es, mit möglichst vielen Sprechern der deutschen Sprache möglichst erfolgreich zu kommunizieren.
- (2) Sprachbarrieren entstehen linguistisch durch die Anwendung verschiedener spezifischer Regelsysteme zwischen Sender (System g und System s₁) und Empfänger (System g und System s₂) im Rahmen der Kommunikationssituation.
Sprachbeispiel Schule:

Lehrer: System g und System s (Hoch-Mittelschichtsprache)

Schüler A: System g und System s (Mittelschichtsprache)

Schüler B: System g und System s (Unterschichtsprache)

Eine Bildungssprachbarriere tritt für Schüler B in jenen Fällen ein, in denen der Lehrer weniger das gemeinsame System g als das differente System s (Mittelschichtsprache) verwendet.

- (3) Die Messung von Sprachbarrieren ist abhängig von der Situation und der entsprechenden Wahl der Regelsysteme durch die Sprecher. Der Schüler B aus obigem Beispiel wird bei allen Messungen, die auf das spezifische System Hochsprache besonderen Wert legen, gegenüber dem Schüler A benachteiligt sein, da er hierin ungeübt ist. Bei Messungen, die den Schwerpunkt auf das System g legen, wie z. B. bei Sprachlogiktests, treten keine Chancenungleichheiten auf.
- (4) Ein Sprachunterricht, der gleiche Bildungsvoraussetzungen für Sprecher aller Gruppen schaffen will, sollte die Unterrichtung des Systems g zur Grundlage haben. Auf diesen Basisunterricht aufbauend kann dann ein Differenzunterricht angeschlossen werden, der einmal die verschiedenen spezifischen Systeme der Lebensregion der Schüler beinhaltet und kommunikative Verständigungsstrategien zwischen beliebigen Sprechern lehrt.
- (5) Der Unterricht an einem Landgymnasium wie in Höchststadt ist meist problematischer als an Großstadtgymnasien. Auf Grund des größeren sozioökonomischen Spektrums entsteht eine höhere Zahl an spezifischen Sprachsystemen. Daraus läßt sich eine Forderung nach teilweise unterschiedlichen Lehrplänen zwischen Großstadt und Landgemeinden ableiten. In ihnen könnten die Eigentümlichkeiten der jeweiligen Erfahrungswelten besser berücksichtigt werden, um den Schülern ein möglichst großes Maß an Bildungsmöglichkeiten bei Aufrechterhaltung der Bindungen an ihre soziale Gruppe (Familie, soziale Schicht) zu erhalten.

In diesen Punkten, die der Diskussion um die besondere Lernbedingung Sprachbarriere

neue Aspekte eröffnen, sind teils implizit, teils explizit Thesen enthalten, die an den traditionellen Schwerpunkten der Germanistik rütteln. Die in den neueren Sprachbüchern verwendeten Ansätze zu einer kommunikativ orientierten Germanistik bleiben solange unzulänglich, wie sie Sprache nicht auch als soziales Handeln und als Instrument zur gerechteren Durchsetzung von Interessen sehen.

Eine Therapie im Sinne von kompensatorischen Maßnahmen (Defizitausgleich) ist nicht rechtfertigbar, da es letztlich nur überdeckende Handlungen wären. Die Ursachen von Sprachbarrieren liegen primär in den historisch entstandenen gesellschaftlichen Strukturen, die zu einer a-kommunikativen Entwicklung der Sprache geführt haben. Vor der Erstellung eines umfassenden Spracherziehungskonzepts sollten zuerst die kommunikativen Mängel der deutschen Sprache beseitigt werden auf der Basis interaktionaler Handlungsstrategien zwischen Sprechern der verschiedenen Regelsysteme.

Aus dem generellen Regelsystem könnte eine einfache und allgemein verständliche Schriftsprache abgeleitet werden, die weitgehend normiert ist.

Für die eigentliche Sprachsituation – das Sprechen mit Hilfe des generellen Regelsystems und einer oder mehrerer spezifischer Regelsysteme – wären Zusatzvereinbarungen zur momentanen Normierung zu entwickeln, wie sie zum Teil in Kapitel 7 vorgestellt wurden. In diesem Sinn würden wir einem Sprecher das Prädikat „guter Sprecher“ zusprechen, wenn seine Sprachhandlungen vom Empfänger zweifelsfrei verstanden werden. Dieser Satz beinhaltet die wesentlichste Richtlinie für die heutigen Lehrkräfte. Detailliertere Hinweise für schulische Spracherziehung und -messung können der Höchstadt-Sprachtestbatterie entnommen werden, deren Schwerpunkte in der Kommunikation und in der Sprachlogik liegen.

Solange die bisherigen Spracherziehungsziele beibehalten werden, kann eine Sprachbarrierentherapie nur aus der Ausnutzung aller schulrechtlichen Möglichkeiten zur Gleichberechtigung der schichtspezifischen Sprachhandlungen und aus der Betonung jener Lehrziele, die eine kommunikative und argumentative Sprechweise fördern, bestehen.

Anhang 1

Fragebogen „Schule“

Schülernummer:

Wohnort:

Geburtsdatum:

männlich (), weiblich ()

Die folgenden Fragen betreffen Deinen normalen Schultag, den Wochentag, den wir vorher zusammen bestimmt haben.

1. Ich stehe morgens auf um Uhr
2. Außer Waschen, Anziehen, Frühstücken muß ich morgens noch folgende Dinge erledigen:
3. Ich gehe aus dem Haus (Schulwegbeginn) um Uhr
4. Ich komme zur Schule (zutreffendes ankreuzen):
 - a. zu Fuß ()
 - b. mit dem Fahrrad ()
 - c. mit dem Schulbus ()
 - d. mit einem öffentlichen Linienbus ()
 - e. mit einem Werkbus ()
 - f. mit der Eisenbahn ()
 - g. mit Auto oder Motorrad ()
5. Was tust Du im Bus oder in der Eisenbahn? (zutreffendes ankreuzen)
 - a. Hausaufgaben machen ()
 - b. sonstige Schulvorbereitungen ()
 - c. Comic-Hefte oder ähnliches lesen ()
 - d. ein Buch lesen ()
 - e. sonstiges ()
6. Ich komme in der Schule an um Uhr
7. Ich halte mich bis Unterrichtsbeginn auf: (Ortsangabe!)
8. Was tust Du bis Unterrichtsbeginn? (zutreffendes ankreuzen)
 - a. Hausaufgaben machen ()
 - b. sonstige Schulvorbereitungen ()
 - c. Comic-Hefte oder ähnliches lesen ()
 - d. ein Buch lesen ()
 - e. spielen ()
 - f. sonstiges ()
9. Nach Schulende komme ich nach Hause: (zutreffendes ankreuzen)
 - a. zu Fuß ()
 - b. mit dem Fahrrad ()
 - c. mit dem Schulbus ()
 - d. mit einem öffentlichen Linienbus ()
 - e. mit einem Werkbus ()
 - f. mit der Eisenbahn ()
 - g. mit Auto oder Motorrad ()

10. Ich muß bis zur Rückfahrt warten Minuten
11. Ich halte mich bis zur Abfahrt auf: (Ortsangabe!)
12. Was tust Du bis zur Abfahrt? (zutreffendes ankreuzen)
- | | |
|-------------------------------------|-----|
| a. Hausaufgaben machen | () |
| b. sonstige Schulvorbereitungen | () |
| c. Comic-Hefte oder ähnliches lesen | () |
| d. ein Buch lesen | () |
| e. spielen | () |
| f. sonstiges | () |
13. Ich komme zu Hause an um Uhr
14. Ich esse zu Mittag um Uhr
15. Wie lange brauchst Du etwa für Deine Hausaufgaben? Minuten

Nun folgen einige allgemeine Fragen:

16. Welche Note hattest Du im letzten Halbjahreszeugnis:
(zutreffendes ankreuzen)
- | | |
|-----------------------|--|
| a. im Fach Deutsch | 1 (), 2 (), 3 (), 4 (), 5 (), 6 () |
| b. im Fach Englisch | 1 (), 2 (), 3 (), 4 (), 5 (), 6 () |
| c. im Fach Mathematik | 1 (), 2 (), 3 (), 4 (), 5 (), 6 () |
17. Wie ist es bei Dir, wenn Du Deine Hausaufgaben machst? Hilft Dir jemand dabei, sieht jemand die Aufgaben nach? (zutreffendes ankreuzen)

	Deutsch	Engl.	Mathe.
a. Es ist meist jemand dabei und hilft mir:	()	()	()
b. Es sieht jemand die fertigen Aufgaben nach:	()	()	()
c. Ich mache die Aufgaben allein und niemand sieht sie nach:	()	()	()

18. Wer hilft Dir meistens, wenn Du Fragen zu den Hausaufgaben hast?
(zutreffendes ankreuzen)

	Deutsch	Engl.	Mathe.
a. Mutter	()	()	()
b. Vater	()	()	()
c. Geschwister	()	()	()
d. Freund(in)	()	()	()
e. Nachhilfelehrer(in)	()	()	()
f. sonst jemand (.)	()	()	()

19. Was liest Du an Zeitungen, Zeitschriften, Comic-Heften oder ähnlichem regelmäßig?

20. Gehst Du regelmäßig (mindestens einmal pro Vierteljahr) in eine Leihbücherei?
ja (), nein ()

21. Nenne die letzten drei Bücher (nicht Schulbücher), die Du vollständig
gelesen hast! Wann war das etwa?
Buchtitel _____ ungefähres Datum _____
22. Bis wieviel Uhr darfst Du abends fernsehen?
a. Werktags Uhr
b. Wochenende Uhr
c. Ferien Uhr
23. Welche Sendungen siehst Du regelmäßig?
24. Welchen Beruf übt Dein Vater aus?
25. Welchen Beruf übt Deine Mutter aus?
26. Beschreibe bitte, was Du meinst, was Dein Vater (wenn gestorben dann
Mutter) in seinem (ihrem) Beruf täglich zu tun hat:
27. Sind Deine Eltern neben ihrem Beruf noch in der Landwirtschaft tätig?
a. Vater ja (), nein ()
b. Mutter ja (), nein ()

Anhang 2

Sprachtestbatterie – Hauptuntersuchung

1. Test: Unfallskizze, Form A und B
2. Labyrinthtest
 - Vorlage
 - Antwortbogen A
 - Antwortbogen B
3. Prädiktorensystemtest
4. Kommunikationstest
 - Vorlage Form A
 - Vorlage Form B
 - Formblatt Empfänger

1. Test: Unfallskizze

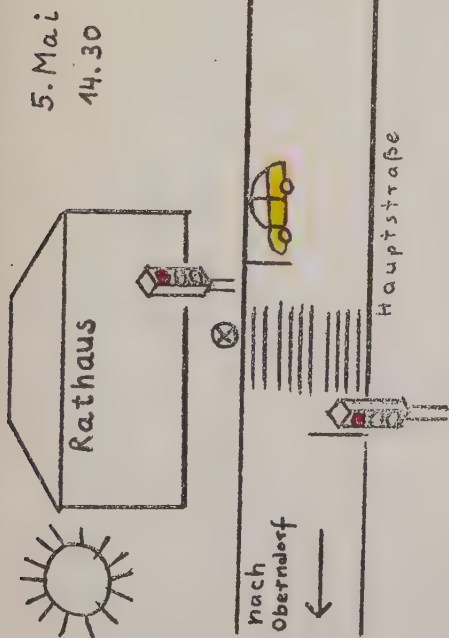


Bild 1

1 Insasse
"älterer Mann
unverletzt

Bild 3

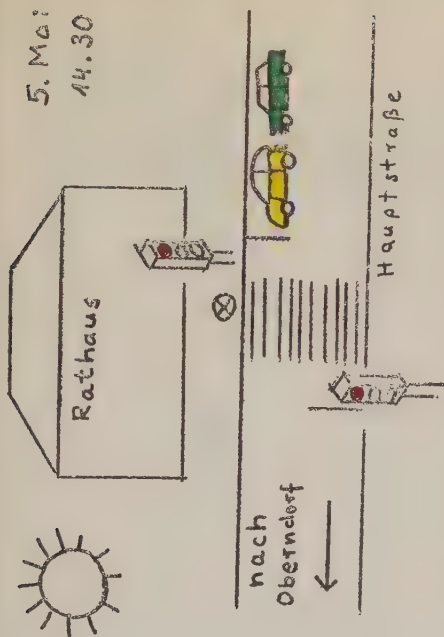
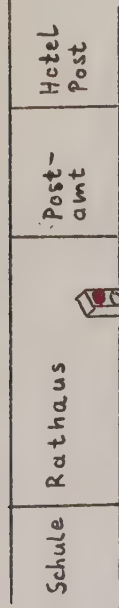
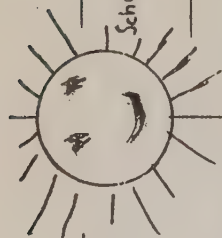


Bild 2

1 Insasse
jüngerer Mann
unverletzt

Bild 4



5. Mai
14.30

nach
Oberndorf
←



Hauptstraße
Park Kirche

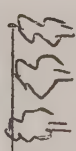


Bild 1



1 Insasse
" älterer Mann
unverletzt

Bild 3



nach
Oberndorf
←



Park Kirche



Bild 2

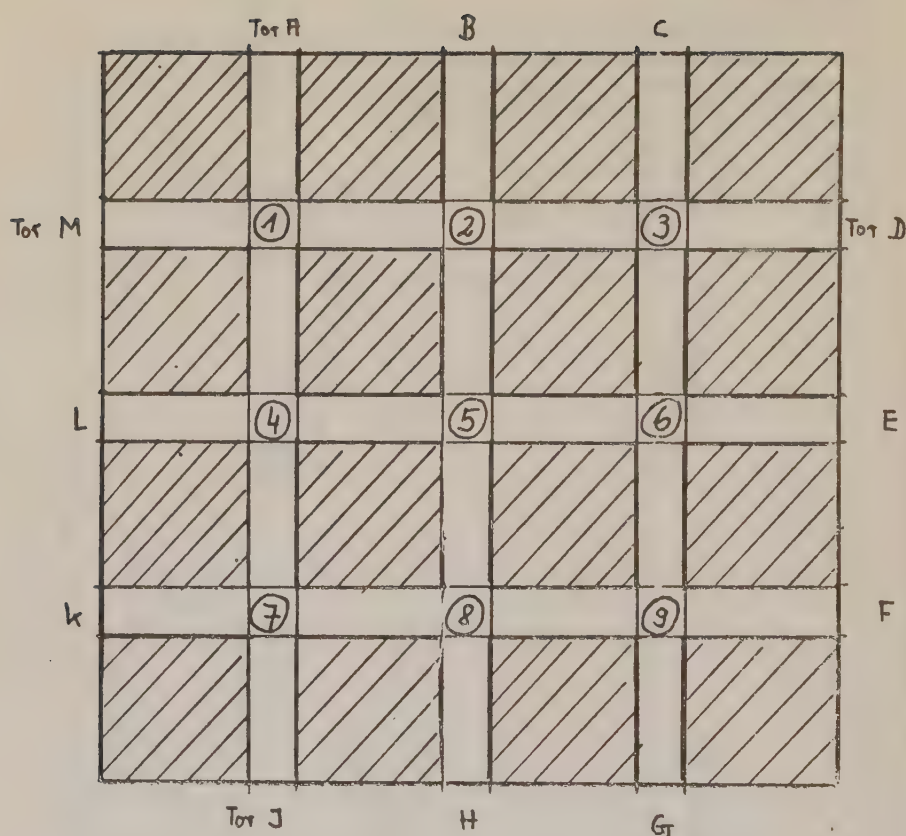


1 Insasse
jüngerer Mann
unverletzt

Bild 4

2. Test: Labyrinthtest

- a. Formblatt Labyrinth
- b. Antwortblatt Form A (Hauptuntersuchung)
- c. Antwortblatt Form B (Hauptuntersuchung)
- d. Antwortblatt Form A (verbesserte Testform)
- e. Antwortblatt Form B (verbesserte Testform)



Die Zeichnung stellt ein Labyrinth oder auch einen Irrgarten dar.

Die schraffierten Flächen sind undurchdringliche Hecken, über die man nicht hinüberschauen kann.

Die Wege im Irrgarten enden an zwölf verschiedenen Punkten, den sogenannten Toren, die mit den Buchstaben von A – M bezeichnet sind.

Damit wir jederzeit wissen, an welchem Punkt im Irrgarten wir sind, wurden die Wegekreuzungen mit den Zahlen von 1–9 versehen.

Form A

Schülernummer: _____

Nun folgen verschiedene Behauptungen einer Person im Irrgarten. Sie gibt uns an, welche Tore sie sieht und wir sollen daraus folgern, auf welcher Kreuzung sie stehen könnte, damit ihre Behauptungen richtig sind.

Beispiel: „Ich sehe Tor B – E – L – H.“

Kreuzung:

Beachte: Meistens sind mehrere Kreuzungen möglich!

- | | |
|--|-----------------------|
| 1. „Ich sehe Tor A und Tor E.“ | Kreuzung: |
| 2. „Ich sehe Tor D oder auch Tor M.“ | Kreuzungen: |
| 3. „Ich sehe Tor B und nicht Tor M.“ | Kreuzungen: |
| 4. „Ich sehe Tor K oder auch Tor F und Tor G.“ | Kreuzungen: |
| 5. „Ich sehe entweder Tor E oder Tor C.“ | Kreuzungen: |
| 6. „Ich sehe weder Tor J noch Tor D.“ | Kreuzungen: |
| 7. „Ich sehe entweder Tor B und Tor H oder Tor F und Tor K.“ | Kreuzungen: |
| 8. „Ich sehe weder Tor C und Tor K noch Tor L oder Tor F.“ | Kreuzungen: |
| 9. „Ich sehe Tor G oder auch Tor C und entweder Tor F oder Tor E und nicht Tor A.“ | Kreuzungen: |
| 10. „Ich sehe entweder Tor B oder Tor G oder Tor A und nicht Tor L oder Tor F.“ | Kreuzungen: |
| 11. „Ich sehe weder Tor C noch Tor F oder auch Tor K.“ | Kreuzungen: |
| 12. „Ich sehe entweder Tor M nicht oder Tor B nicht.“ | Kreuzungen: |

Form B

Schülernummer: _____

Nun folgen verschiedene Behauptungen einer Person im Irrgarten. Sie gibt uns an, welche Tore sie sieht und wir sollen daraus folgern, auf welcher Kreuzung sie stehen könnte, damit ihre Behauptung richtig ist.

Beispiel: „Ich sehe Tor B – E – L – H.“

Beachte: Meistens sind mehrere Kreuzungen möglich!

- | | |
|--|-----------------------|
| 1. „Ich sehe Tor D und Tor H.“ | Kreuzung: |
| 2. „Ich sehe Tor A oder auch Tor J.“ | Kreuzungen: |
| 3. „Ich sehe Tor H und nicht Tor K.“ | Kreuzungen: |
| 4. „Ich sehe Tor B oder auch Tor H und Tor E.“ | Kreuzungen: |
| 5. „Ich sehe entweder Tor M oder Tor B.“ | Kreuzungen: |
| 6. „Ich sehe weder Tor H noch Tor D.“ | Kreuzungen: |

7. „Ich sehe entweder Tor D und Tor M oder Tor G und Tor C.“ Kreuzungen:
8. „Ich sehe weder Tor F und Tor A noch Tor K oder Tor B.“ Kreuzungen:
9. „Ich sehe Tor B oder auch Tor H und entweder Tor F oder Tor E und nicht Tor A.“ Kreuzungen:
10. „Ich sehe entweder Tor D oder Tor L oder Tor K und nicht Tor B oder Tor J.“ Kreuzungen:
11. „Ich sehe weder Tor A noch Tor E oder auch Tor L.“ Kreuzungen:
12. „Ich sehe entweder Tor E nicht oder Tor C nicht.“ Kreuzungen:

Form A

Nun folgen verschiedene Behauptungen einer Person im Irrgarten. Sie gibt uns an, welche Tore sie von ihrer Position im Irrgarten aus sehen kann. Hierzu darf sie sich nach allen Himmelsrichtungen drehen. Wir haben nun die Aufgabe aus den Angaben zu folgern, auf welcher Kreuzung die Person stehen könnte, damit ihre Behauptung richtig ist.

Beispiel: „Ich sehe Tor B und Tor E und Tor L und Tor H!“

Beachte: Meistens sind mehrere Kreuzungen als Antwort möglich.

1. „Ich sehe Tor A und Tor E!“ Lösung:
2. „Ich sehe Tor D oder auch Tor M!“ Lösung:
3. „Ich sehe Tor B und nicht Tor M!“ Lösung:
4. „Ich sehe Tor K oder auch Tor F und ich sehe Tor G!“ Lösung:
5. „Ich sehe entweder Tor E oder Tor C!“ Lösung:
6. „Ich sehe weder Tor J noch Tor D!“ Lösung:
7. „Ich sehe entweder die Tore B und H oder die Tore F und K!“ Lösung:
8. „Ich sehe weder die Tore C und K noch sehe ich Tor L oder Tor F!“ Lösung:
9. „Ich sehe Tor G oder auch Tor C, und ich sehe entweder Tor F oder Tor E, und ich sehe nicht Tor A!“ Lösung:
10. „Ich sehe entweder Tor B oder Tor G oder Tor A, und ich sehe nicht Tor L oder Tor F!“ Lösung:
11. „Ich sehe weder Tor C noch sehe ich Tor F oder auch Tor K!“ Lösung:
12. „Ich sehe entweder Tor M nicht oder Tor B nicht!“ Lösung:

Form B

Nun folgen verschiedene Behauptungen einer Person im Irrgarten. Sie gibt uns an, welche Tore sie von ihrer Position im Irrgarten aus sehen kann. Hierzu darf sie sich nach allen Himmelsrichtungen drehen. Wir haben nun die Aufgabe, aus den Angaben zu folgern, auf welcher Kreuzung die Person stehen könnte, damit ihre Behauptung richtig ist.

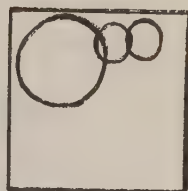
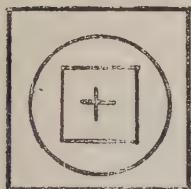
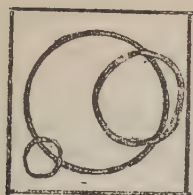
Beispiel: „Ich sehe Tor B und Tor E und nicht Tor L und Tor H!“

Beachte: Meistens sind mehrere Kreuzungen als Antwort möglich.

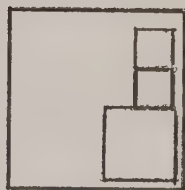
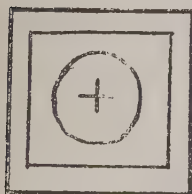
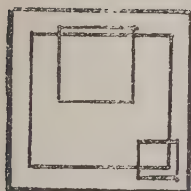
- | | |
|--|---------------|
| 1. „Ich sehe Tor D und Tor H!“ | Lösung: |
| 2. „Ich sehe Tor A oder auch Tor J!“ | Lösung: |
| 3. „Ich sehe Tor H und nicht Tor K!“ | Lösung: |
| 4. „Ich sehe Tor B oder auch Tor H, und ich sehe Tor E!“ | Lösung: |
| 5. „Ich sehe entweder Tor M oder Tor B!“ | Lösung: |
| 6. „Ich sehe weder Tor H noch Tor D!“ | Lösung: |
| 7. „Ich sehe entweder die Tore D und M oder die Tore G und C!“ | Lösung: |
| 8. „Ich sehe weder die Tore F und A noch sehe ich Tor K oder Tor B!“ | Lösung: |
| 9. „Ich sehe Tor B oder auch Tor H, und ich sehe entweder Tor F oder Tor E, und ich sehe nicht Tor A!“ | Lösung: |
| 10. „Ich sehe entweder Tor D oder Tor L oder Tor K, und ich sehe nicht Tor B oder Tor J!“ | Lösung: |
| 11. „Ich sehe weder Tor A noch sehe ich Tor E oder auch Tor L!“ | Lösung: |
| 12. „Ich sehe entweder Tor E nicht oder Tor C nicht!“ | Lösung: |

3. Prädikatorensystemtest

Hengst Schimmel			
Adler Spatz			
Franzosen Schweden			
Chinesen Japaner			
Maurer Schreiner			
Großmutter Onkel			
Apfel Erdbeere			
Bohne Bübe			
Edelrose Heckenrose			
Buche Eiche			
Fichte Tanne			
Weizen Hafer			
Uhr Metermaß			
Klavier Geige			
Ziegelstein Kamm			
vorne unten			



Form A



Form B

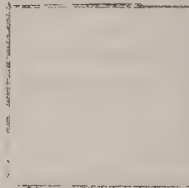
4. Kommunikationstest



↑ fremde Schülernummer : _____ ↑

eigene Schülernummer : _____

↓ fremde Schülernummer : _____ ↓



Anhang 3

Fragebogen „Eltern“

Psychologisches Institut, Exp. Abtlg.
Universität Erlangen-Nürnberg

852 Erlangen

Bismarckstraße 5

Betr.: Sprachuntersuchung am Gymnasium Höchststadt
genehmigt vom bayer. Staatsministerium für Unterricht und Kultus,
Aktenzeichen Nr. II/9-9/40853

Sehr geehrte Eltern!

Wir danken Ihnen für die großzügige Unterstützung bei der Höchststädter Sprachuntersuchung.

Im bisherigen Verlauf wurden mehrere Testreihen durchgeführt, die Aufschluß z. B. über Aspekte der Intelligenz, Konzentration, Sprachvermögen, Kommunikationsfähigkeit, Einflüsse des langen Schulwegs bei Pendlern geben.

Zur Ergänzung und Erhellung der Probleme der Untersuchung treten wir heute an Sie mit einigen Fragen zur Schullaufbahn Ihres Kindes (5. oder 6. Klasse Gymn. Hös) und zu Ihrer eigenen Schul- und Berufsausbildung heran.

Wir bitten Sie, den Fragebogen möglichst vollständig und genau auszufüllen, da Sie hiermit einen großen Einfluß auf die Exaktheit der Untersuchungsergebnisse haben. Der Zeitbedarf wird für Sie (beide Eltern zusammen) etwa 20–30 Minuten betragen.

Mit diesem Fragebogen wird die grundlegende Datenerhebung abgeschlossen sein. Sollten Sie an Ergebnissen Ihres Kindes interessiert sein, so wenden Sie sich entweder an untenstehende Adresse oder kommen bitte zu einem Elternsprechtag (Termin wird noch bekanntgegeben) gegen Ende des Schuljahrs. Sollten Sie Informationen wünschen, die über den Rahmen der Untersuchung hinausgehen, etwa in der Art eines gesonderten Beratungsgesprächs, dann wenden Sie sich bitte ebenfalls an die untenstehende Adresse. Jedoch müßte hierfür ein Unkostenbeitrag berechnet werden.

Zum Schluß sei Ihnen versichert, daß die Testergebnisse der Kinder in der Mehrzahl der Fälle problemlos sind.

Mit freundlichen Grüßen

Gerhard Kieffer

Anschrift: Gerhard Kieffer, Dipl. Psych., 85 Nürnberg, Kilianstraße 46,
Telefon 0911 (Nürnberg) 338459

Schülernummer:

Fragebogen „Eltern“

A: Schullaufbahn des Kindes

Frage 1

Hat das Kind, bevor es in die Volksschule gekommen ist, einen Kindergarten besucht?

Zutreffendes bitte ankreuzen:

JA ()

NEIN ()

Nur dann, wenn JA (x) angekreuzt wurde:

Wieviele Jahre war es etwa im Kindergarten?

Jahre . . .

Monate

Frage 2

Welche Schulen hat das Kind bisher besucht? Tragen Sie bitte jedes Schuljahr in das folgende Schema ein:

KLASSE	SCHULJAHR	ORT	SCHULART

Beispiele:			
1. Klasse	66/67	Herzogenaurach	Volksschule (VS)
6. Klasse	71/72	Höchstadt	Gymnasium (Gymn)

KLASSE	SCHULJAHR	ORT	SCHULART

1. Klasse			
2. Klasse			
3. Klasse			
4. Klasse			
5. Klasse			
6. Klasse			
sonstige			

Frage 3

Beabsichtigen Sie zu Ende des Schuljahrs einen Schulwechsel? Zutreffendes bitte ankreuzen:

JA ()

NEIN ()

Nur dann, wenn JA (x) angekreuzt wurde:

Geben Sie bitte die für Sie wichtigsten Gründe für einen Schulwechsel in Stichworten an: ebenso Art und Ort der neuen Schule!

Frage 4

Geben Sie bitte die für Sie wichtigsten Gründe an, die Sie bewogen hatten, Ihr Kind ein Gymnasium besuchen zu lassen.

STICHWORTE:

Frage 5

Was meinen Sie, welchen Schulabschluß sollte Ihr Kind erreichen?

Zutreffendes bitte ankreuzen: Mittlere Reife () Abitur ()

Frage 6

Sie haben sich wahrscheinlich schon Gedanken darüber gemacht, welchen Beruf Ihr Kind später einmal ausüben könnte, beziehungsweise welche Berufsrichtung es einschlagen sollte.

Geben Sie bitte den Beruf oder die Berufsrichtung (auch mehrere) an und begründen Sie nach Möglichkeit Ihre Wahl!

BERUF, BERUFSRICHTUNG:

BEGRÜNDUNG:

B: *Beruf des Vaters*

Frage 7

Sind Sie (Vater) berufstätig?

Zutreffendes bitte ankreuzen: JA () NEIN ()

Nur dann, wenn JA (x) angekreuzt wurde:

Welchen Beruf üben Sie jetzt aus?

HAUPTBERUF:

NEBENBERUF:

Nur dann, wenn NEIN (x) angekreuzt wurde:

Aus welchen Gründen sind Sie nicht berufstätig?

Zutreffendes bitte ankreuzen:

(1) Invalide, Rentner oder Pensionär ()

(2) Stellungslos ()

(3) noch in Ausbildung ()

(4) Wehrdienst ()

Nur dann, wenn der Vater des Kindes verstorben ist oder sich aus sonstigen Gründen nicht mehr im Haushalt befindet, in dem das Kind lebt:

Welchen Beruf übte der Vater des Kindes zuletzt aus?

BERUFSBEZEICHNUNG:

Frage 8

Beschreiben Sie (Vater), was Sie in Ihrer Stellung täglich zu tun haben oder was Sie zu tun hatten, als Sie noch im Beruf waren – also, was Ihre typischen Arbeitsgebiete sind beziehungsweise waren:

Frage 9

Sind Sie (Vater) selbständig oder angestellt?

Zutreffendes bitte ankreuzen:

selbständig ()

angestellt ()

Frage 10

Sind Sie (Vater) immer im gleichen Beruf tätig gewesen?

Zutreffendes bitte ankreuzen:

JA ()

NEIN ()

Nur dann, wenn NEIN (x) angekreuzt wurde:

Welche Berufe haben Sie sonst noch ausgeübt (über 1 Jahr)?

Nur dann, wenn NEIN (x) angekreuzt wurde und momentan berufstätig:

Seit wann sind Sie in Ihrem jetzigen Beruf tätig?

..... Jahre Monate

Frage 11

In welchem Beruf war oder ist Ihr Vater (Vater des Vaters) hauptsächlich tätig gewesen?

Frage 12

Können Sie bitte angeben, wie alt Sie (Vater) sind?

..... Jahre

C: *Beruf der Mutter*

Frage 13

Üben Sie (Mutter) neben Ihrem Beruf als Hausfrau noch einen anderen Beruf aus?

Zutreffendes bitte ankreuzen:

JA ()

NEIN ()

Nur dann, wenn JA (x) angekreuzt wurde:

In welchem Beruf sind Sie tätig?

Nur dann, wenn NEIN (x) angekreuzt wurde:

Sind Sie früher einmal berufstätig gewesen?

Zutreffendes bitte ankreuzen:

JA ()

NEIN ()

Nur dann, wenn in der vorhergehenden Zeile JA (x) angekreuzt wurde:

In welchem Beruf waren Sie früher tätig?

Frage 14

Beschreiben Sie (Mutter), was Sie in Ihrer Stellung täglich zu tun haben oder was Sie zu tun hatten, als Sie noch im Beruf waren – also, was Ihre typischen Arbeitsgebiete sind beziehungsweise waren.

Frage 15

Sind Sie (Mutter) im oben beschriebenen Beruf selbständig oder angestellt gewesen?

Zutreffendes bitte ankreuzen:

selbständig	()
angestellt	()

Frage 16

Sind Sie (Mutter) immer im gleichen Beruf tätig gewesen?

Zutreffendes bitte ankreuzen: JA () NEIN ()

Nur dann, wenn NEIN (x) angekreuzt wurde:

Welche Berufe haben Sie sonst noch ausgeübt (über 1 Jahr)

Nur dann, wenn NEIN (x) angekreuzt wurde und momentan berufstätig:

Seit wann sind Sie in Ihrem jetzigen Beruf tätig? Jahre Monate

Frage 17

In welchem Beruf war oder ist Ihr Vater (Vater der Mutter) hauptsächlich tätig?

Frage 18

Verzeihen Sie bitte diese unhöfliche Frage:

Können Sie bitte angeben, wie alt Sie (Mutter) sind?

..... Jahre

D: Schulausbildung der Eltern

Frage 19

Bitte kreuzen Sie für die gefragten Personen den jeweils zutreffenden letzten Schulabschluß an:

	Vater	Mutter	Goßvater väterlich	Großvater mütterlich
Volksschule unvollständig ohne Lehre	()	()	()	()
Volksschule vollständig ohne Lehre	()	()	()	()
Volksschule vollständig mit Lehre	()	()	()	()
Handels- oder Mittel- schule ohne Abschluß	()	()	()	()
Höhere Schule ohne Mittlere Reife	()	()	()	()
Höhere Schule oder Mittel- schule mit Mittlere Reife	()	()	()	()
Höhere Fachschule ohne Abschluß	()	()	()	()
Höhere Fachschule mit Abschluß	()	()	()	()
Abitur und Hochschule oder Uni ohne Abschluß	()	()	()	()
Abitur und Hochschule oder Uni mit Abschluß	()	()	()	()
unbekannt	()	()	()	()

E: *Allgemeine Fragen*

Frage 20

Seit wieviel Jahren leben Sie im Landkreis Höchststadt oder einem anschließenden Landkreis?

Mutter: Jahre

Vater: Jahre

Frage 21

In welchen Landkreisen oder Städten haben Sie früher gewohnt? Bitte geben Sie nur solche an, in denen Sie 5 Jahre und länger gewohnt haben. In Klammer dazu die Zahl der Jahre!

Mutter: ()

Vater: ()

()

()

()

()

Frage 22

Zum Abschluß wüßten wir noch gern, wie sich Ihre Familie zusammensetzt und was die einzelnen Kinder tun. Würden Sie bitte die Angaben über Geschlecht, Alter, Wohnung, Schulausbildung, Beruf Ihrer Kinder in das folgende Schema eintragen!

KIND	GESCHLECHT männlich weiblich	Alter Jahre	wohnt bei den Eltern ja / nein	noch in Schul- ausbildung ja / nein Schulart	berufstätig ja / nein Beruf
1. Kind					
2. Kind					
3. Kind					
4. Kind					

Unterrichtsvorschläge – Kommunikationstraining

In den folgenden Ausführungen sind Überlegungen zu einem kommunikativen Unterricht dargestellt, die den derzeitigen Deutschlehrern, z. B. in Höchststadt, Anregungen und konkrete Hinweise zur Prophylaxe und Therapie von Sprachbarrieren dienen sollen. Es darf vorausgeschickt werden, daß es sich hierbei um keine utopischen oder irrealen Vorschläge handelt, sondern um Dinge, die im Rahmen des bestehenden Lehrplans machbar sind.

1. Soziale Organisationsformen und Unterrichtsstil

Literaturhinweise:

KÖSEL, Edmund: „Sozialformen des Unterrichts“, Ravensburg, 1973

TAUSCH u. TAUSCH: „Erziehungspsychologie“, Göttingen, 1970

Wenn wir, wie es in nahezu allen Lehrplänen gefordert wird, Schüler erziehen wollen, die selbstverantwortlich und demokratisch zu denken und handeln lernen sollen, dann kann dies nicht mit Lehrweisen geschehen, die zu diesen Zielen konträr sind. Dasselbe gilt für das weitgehend akzeptierte Oberziel der Spracherziehung, die Kommunikation. Denn kommunikatives, selbstverantwortliches und demokratisches Handeln ist in der Erziehung nur glaubhaft mit adäquaten pädagogischen und didaktischen Maßnahmen darstellbar.

Das heißt konkret: die erzieherischen Maßnahmen des Lehrers sollten sozial-integrative Verhaltensweisen sein und die Skala der sozialen Organisationsformen des Unterrichts in ihrer gesamten Breite anwenden.

Unter den sozialen Organisationsformen sind im wesentlichen zu verstehen:

- der Klassenunterricht (z. B. Frontalunterricht)
- die Individualarbeit (Einzelarbeit des Schülers)
- die Partnerarbeit (z. B. mit dem Banknachbarn)
- der Gruppenunterricht (Kleingruppen, Großgruppen)
- das Team-Teaching (z. B. bei fächerübergreifenden Themen)
- das freie Unterrichtsgespräch (vom Lehrer ungelenkt)
- das gebundene Unterrichtsgespräch (vom Lehrer gelenkt)
- die Diskussion (z. B. Debatte, Diskurs)
- das Kreisgespräch
- das Kettengespräch
- das Rollenspiel (z. B. Planspiel, Entscheidungsspiel, Pantomime)
- die Feldarbeit (außerschulische Interaktionen)

Der heute noch fast ausschließlich angewendete Lehrer-dominante Frontalunterricht mit seinem kommunikationshemmenden Bankreihen-Sitzsystem sollte – insbesondere im Sprachunterricht – die Ausnahme sein. Denn in ihm demonstriert hauptsächlich der Lehrer seine verbalen Fertigkeiten und der „sprechscheue“ oder „sprachschwache“ Schüler verharret in seiner Sprachabstinenz. In diesem Zusammenhang kann auf Fallanalysen der Kinderpsychologie verwiesen werden, in denen enge Beziehungen zwischen hoher Sprachgewandtheit und „ständigem Redefluß“ der Mutter und Sprach-

störungen (Stottern, Sprechhemmungen) des Kindes nachgewiesen wurden. Die Schüler sollten ihre eigenen Sprachformen auch in der Schule verwenden und mit anderen Sprachformen vergleichen können, ohne Sanktionen des Lehrers befürchten zu müssen. Hierin liegt eine der Ursachen für sprechgehemmte Schüler, die beispielsweise im Unterricht schweigen und im Pausenhof Wortführer sind. Zur diesbezüglichen Therapie erscheinen jene Kommunikationsstrukturen als besonders geeignet, in denen der Schüler in Kleingruppen ohne ständige Kontrolle des Lehrers sprachhandeln kann, unter Verwendung seiner eigenen Spracherfahrungen. Zur Demonstration des Gesagten ist im folgenden eine Unterrichtsskizze dargestellt:

Unterrichtseinheit: Argumentation

- Thema: Peter muß um 21 Uhr ins Bett. er möchte aber noch fernsehen.
 Klassenstufe: 5. u. 6. Klasse
 Zeitbedarf: 1 Doppelstunde
 Lernziele:
 - Konflikte durch verbales Argumentieren lösen
 - Rollenspezifische Argumente finden
 - Argumente im Rollenspiel erproben
 - Klassifizierung von Argumenten nach dem Merkmal: Überzeugungskraft
 - Eigene Meinung begründen
 - Vor Gruppen frei sprechen
 - Eigene Sprachformen ungezwungen anwenden
 - Partnerbezogen sprechen
 Material: 3 Bilder
 Bild 1: *Ausschnitt aus einer Programmzeitschrift*
 Es ist ein Tierfilm angekreuzt, der um 21 Uhr beginnt und um 22 Uhr endet.
 Bild 2: *Peter sitzt vor dem Fernsehgerät*
 Peter sieht fern. Eine Uhr im Hintergrund steht auf 21.05 Uhr.
 Bild 3: *Peter streitet mit seinem Vater*
 Die Uhr zeigt 21.10 Uhr. Das Sprechen der Personen ist durch leere Sprechblasen angedeutet.
 Die Bilder können per Overheadprojektor, Tafelzeichnung oder Matrize mitgeteilt werden.

Unterrichtsverlauf

soziale Org. f.

-
- I. PROBLEMHINFÜHRUNG
 (Konfrontation mit einer Konfliktsituation) freies Unterrichtsgespräch
 - Darbietung von drei Bildern durch den Lehrer
 - Schüler tragen ihre Vermutungen vor
- II. PROBLEMERKENNTNIS
 „Peter und sein Vater sind verschiedener Meinung“.
- III. PROBLEMFORMULIERUNG gebundenes Unterrichtsgespräch
 - Lehrer: „Wie können sie ihr Problem lösen?“
 - Schülervorschläge: a. Vater befiehlt, Sohn gehorcht

- b. Vater befiehlt, Sohn gehorcht nicht
- c. Vater und Sohn sagen ihre Gründe (argumentieren)

- Schüler bewerten die Vorschläge: a. und b. entfallen

IV. PROBLEMLÖSUNGSVERSUCHE

- Arbeitsorganisation: arbeitsteilige Gruppen Gruppenunter-
- Arbeitsanweisung: Die Gruppen 1–3 versetzen sich in die richt
Rolle des Vaters. Er will seinen Sohn überzeugen, daß es besser für ihn ist, *jetzt* ins Bett zu gehen. Überlegt Euch in den Gruppen, welche Gründe der Vater vorbringen kann. Die Gruppen 4–6 erhalten analoge Anweisungen für die Rolle des Sohnes.
- In jeder Gruppe führt ein Schüler nach freier Wahl das Protokoll.
- Nach etwa 10–15 Minuten tragen die Schüler ihre Argumente Klassenunterricht vor.
- Lehrer fixiert die Argumente an der Tafel.

Vater

Sohn

V. ERPROBUNGSPHASE

- Die Schüler erproben die gefundenen Argumente im Rollenspiel
Rollenspiel.
- Arbeitsanweisung: Ihr dürft nun abwechselnd in der Gruppe das Gespräch zwischen Vater und Sohn spielen.

VI. REFLEXIONSPHASE

- Demonstrationsspiel vor der Klasse Gebundenes Un-
(freiwillige Meldungen) terrichtsgespräch
- Stellungnahme der Schüler zur Argumentationsführung in der Großgruppe
- Mehrfaches Demonstrationsspiel zur Darstellung verschieden-

artiger Argumentationsführungen.

VII. GENERALISATIONSPHASE

- Lehreranweisung: Ihr habt versucht, das Gespräch zwischen Partnerarbeit
Vater und Sohn auf verschiedene Arten zu spielen.
Überlege nun mit Deinem Banknachbarn, welche der vor-
- gebrachten Argumente am überzeugendsten bzw. am wenigstens überzeugend auf den Vater bzw. den Sohn wirken.
- Nach 5–10 Minuten Vortragen der Lösungen. gebundenes Un-
- Lehrer kennzeichnet die überzeugenden bzw. nicht über- terrichtsgespräch
zeugenden Argumente an der Tafel.
- Die Schüler begründen die Bewertung der Argumente.
- Die Schüler diskutieren eventuell unterschiedliche Diskussion
Bewertungen.

2. Der Deutschunterricht unter handlungstheoretischen Gesichtspunkten.

Literaturhinweis:

MAAS u. WUNDERLICH: „Pragmatik und sprachliches Handeln“, Frankfurt, 1972

Die im vorhergehenden Punkt dargestellten Hinweise zu einem sozial-integrativen und interaktionalen Deutschunterricht sind äußere Maßnahmen, die weitgehend unabhängig vom jeweiligen Lehrstoff sind. Sie müssen zur Erhöhung des therapeutischen Effekts durch innere Maßnahmen (Lehrinhalte) gestützt werden, in denen klar zum Ausdruck kommt, daß Sprache nicht ästhetischer Selbstzweck, sondern situativ abhängiges Handeln des Menschen ist zur Verfolgung seiner Ziele (wie in Kapitel 7 projektiert).

Jedoch wird die soziolinguistische Forschung innerhalb der nächsten Jahre noch nicht in der Lage sein, hierzu ein umfassend begründetes Curriculum vorzulegen. Bis zu diesem Zeitpunkt können einstweilen Teilgedanken im Rahmen der momentanen Lehrplanauslegung realisiert werden.

Sie beziehen sich vor allem auf

handlungstheoretische
sprachlogische und
argumentationstheoretische

Gesichtspunkte, die zu einem empfängeradäquaten, verständigenden Sprachgebrauch führen. Insbesondere sollte die Gewichtung der mündlichen Sprache erhöht und die hochsprachliche Benachteiligung der Unterschichtkinder abgebaut werden (vgl. Faktorenmodell).

Zur Erreichung der Lernziele im Bereich der Sprachlogik können die Sprachlogiktests der Höchstadt-Testbatterie (z. B. Labyrinthtest) in Unterrichtseinheiten eingebaut werden.

Als Unterrichtseinheit, zur Klärung des handlungstheoretischen Ansatzes, sei im folgenden ein Einführungsunterricht zum Handlungsbegriff vorgestellt:

Unterrichtseinheit: Sprachhandeln

Thema: Zwei zerbrochene Vasen

Klassenstufe: 5. und 6. Schuljahr

Zeitbedarf: 1 Doppelstunde

Lernziele: Erkennen der Unterschiede zwischen Verbalen und Handeln bei verbalen und nicht-verbalen Tätigkeiten. Anwendung dieser Erkenntnisse.

Unterrichtsverlauf

Aktionsverteilung

I. KONFRONTATION MIT 2 SCHEINIDENTISCHEN EREIGNISSEN

Peter zerbrach gestern	Rudi zerbrach gestern	Tafelanschrieb als
Mutters schönste Vase.	Mutters schönste Vase	stummer Impuls

Freie Äußerungen zum Tafeltext, z. B. feststellen der Gleichheit der Ereignisse, vermuten der vorangegangenen Situation, erfragen des Grundes,	freies Unterrichtsgespräch
--	----------------------------

1. Vergleiche die beiden Texte!	Eventualimpuls
---------------------------------	----------------

2. Überlege, was vorausgegangen sein mag!

3. Sicherlich hatten beide einen Grund, die Vase zu zerbrechen.

II. ANALYSE DER 2 EREIGNISSE

Peter und Rudi (2 Schüler aus einer anderen Klasse) sind hier. Ihr könnt sie befragen. Lehreranweisung

Was ist geschehen? Warum zerbrach die Vase? Schülerfragen

Peter: „Zufällig mit Ellenbogen an Vase gestoßen.“
(inhaltlich instruierter Text) Vortragen

Rudi: „Aus Wut über einen Hausarrest absichtlich zerbrochen.“ (instruierter Text)

Freie Schüleräußerungen freies Unterrichtsgespräch

1. Peters und Rudis Tun gleichen sich doch nicht. Eventualimpulse

2. Charakterisiere ihr Tun!

3. Beurteile ihr Tun!

Fixierung folgender Begriffe aus dem Unterrichtsgespräch, entsprechend o.a. Tafelanschrieb. Tafelanschrieb

zufällig	bewußt
unabsichtlich	absichtlich
grundlos	mit Grund

III. ERARBEITUNG DER BEGRIFFE. VERHALTEN UND HANDELN BEZOGEN AUF DIE 2 PROBLEMEREIGNISSE.

Beide Jungen tagen offensichtlich das Gleiche. Lehreranweisung

Dennoch unterscheidet sich ihr Tun erheblich (siehe Tafelanschrieb). Versuche, geeignete, treffende Bezeichnungen für ihr verschiedenartiges *Tun* zu finden. Wir führen dies als Partnerarbeit durch.

Gemeinsame Überlegungen mit schriftlicher Notierung auf dem Block. Partnerarbeit

Falls keine geeigneten Begriffe gebracht werden, kann der Lehrer die beiden gewünschten Begriffe selbst geben. Ansonsten werden die gefundenen Begriffe mit Begründung von den Schülern vorgetragen. Unterrichtsgespräch

Verhalten	Handeln	Tafelanschrieb
-----------	---------	----------------

Teilzusammenfassung

Kennzeichne die beiden gefundenen Begriffe „Verhalten“ und „Handeln“ genau mit Hilfe der Wörter, die ihr für das verschiedenartige Tun der Jungen gefunden habt! Lehreranweisung

Schüler versuchen sich in Definitionen. Etwa:
Verhalten geschieht zufällig, ohne eine bestimmte Absicht und ohne erkennbaren Grund. Unterrichtsgespräch

Handeln geschieht ganz bewußt, voller Absicht und aus einem Grund heraus (Entschluß?).	
Jetzt kannst du auch erklären, weshalb ihr am Anfang das Tun der beiden nicht unterscheiden konntet!	Impuls
Etwa: Erst nach Befragung wird der Unterschied klar. Verhalten ist nicht hinterfragbar. Handeln ist hinterfragbar.	Unterrichtsgespräch
IV. GENERALISATION	
Denke dir mit deinem Partner zusammen weitere scheinbar gleiche Ereignisse aus, in denen man Verhalten und Handeln erst durch Befragung unterscheiden kann.	Lehreranweisung
Schüler sollen Ereignisse schriftlich in Stichpunkten fixieren.	Partnerarbeit
2 Schüler (Partner) tragen 2 scheinbar gleiche Ereignisse vor.	Unterrichtsgespräch
Alle anderen Schüler sollen durch Befragung herausfinden, welches Ereignis Verhalten und welches Handeln beinhaltet. Begründen!	interaktionale Kommunikation
V. TRANSFER DES NICHT-VERBALEN TUNS IN DEN BEREICH DES SPRECHENS	
In der Umgangssprache werden Verhalten und Handeln meistens nicht so unterschieden, wie wir es verstehen wollen. Beim Tun kann man Verhalten und Handeln ziemlich leicht unterscheiden. Aber auch beim Sprechen ist es möglich.	Lehrerinformation
Ein Schüler wird Sätze vortragen, die ihr danach beurteilen sollt, ob sie Sprechverhalten oder Sprechhandeln ausdrücken.	Lehreranweisung
Schüler trägt vor: (Sätze ohne Kontext)	Vortrag
Morgen wache ich auf! (V)	
Morgen wache ich um 7 Uhr auf! (H)	
Die Schüler sollen jeden Satz sofort kategorisieren nach den vorgegebenen Merkmalen.	Unterrichtsgespräch
Beurteile die Sätze wie oben!	Lehreranweisung
Szenisches Spiel mit Rede und Gegenrede zu den Sätzen. Gibt den Kontext.	Vortrag
Die Schüler kategorisieren Gesprächsteile nach Sprechverhalten und Sprechhandeln	Unterrichtsgespräch
VI. LERNZIELKONTROLLE ODER ERFOLGSSICHERUNG	
Arbeitsblatt mit aufgedrucktem Gespräch	Einsatz eines Arbeitsblatts
Unterstreiche Sätze mit Sprechverhalten „grün“	Lehreranweisung
Unterstreiche Sätze mit Sprechhandeln „rot“	

Die Schüler sollen alleine die Aufgabe lösen, um ihr Verständnis zu beweisen.

Individualarbeit

Kontrollmöglichkeiten:

Lehrerkontrolle

1. Lehrer sammelt ein, kontrolliert selbst.
2. Lehrer setzt Folie (Projektor) mit Lösungen ein, Schüler kontrolliert sich selbst.
3. Schüler tauschen und üben Nachbarkontrolle.

3.0. *Programm eines psychologisch-linguistischen Kommunikationstrainings*

Literaturhinweise:

BROCHER, T.: „Gruppendynamik und Erwachsenenbildung“, Braunschweig, 1967

HOFSTÄTTER, P. R.: „Gruppendynamik“, Hamburg, 1971

HORN, K.: „Gruppendynamik und der subjektive Faktor. Repressive Entsublimierung oder politisierende Praxis“, Frankfurt, 1972

ROGERS, C. R.: „Entwicklung der Persönlichkeit“, Stuttgart, 1973

WATZLAWICK, BEAVIN, JACKSON: „Menschliche Kommunikation – Formen, Störungen, Paradoxien“, Bern, Stuttgart, 1969

In den bisherigen Vorschlägen zur Sprachbarrierenproblematik wurden vor allem pädagogische, soziologische und soziolinguistische Maßnahmen vorgeschlagen. Über diesen Ansatz können wir hinausgehen, wenn wir uns die These von ROGERS; „Die ganze Aufgabe der Psychotherapie besteht darin, einen Verfallszustand der Kommunikation zu behandeln“, (1973, S. 321) zu eigen machen. ROGERS geht davon aus, daß nur dann eine wirkliche Kommunikation zwischen Individuen stattfinden kann, wenn sich jeder Kommunikationspartner bemüht, den anderen verständnisvoll anzuhören und nicht dauernd das Gesagte des anderen wertet. In seiner „client-centered-therapy“ kommt er zu der Erkenntnis: „... daß die Hauptsperre für wechselseitige, zwischenmenschliche Kommunikation unsere eigene, natürliche Tendenz ist, die Aussage des anderen Menschen oder der anderen Gruppen zu beurteilen, zu bewerten, zu billigen oder zu mißbilligen“ (1973, S. 322).

Für den Unterricht bedeutet diese Aussage, unsere Form der normierenden Leistungsschule ist in sich kommunikationshemmend, da ihr Hauptinhalt das bewertende Element ist. Des weiteren werden die Bedingungen einer erfolgreichen Kommunikation durch die Faktoren Klassengröße, soziale Organisationsform und Dissonanz der Erfahrungsbereiche eingeschränkt.

Diese Negativ-Punkte kumulieren sich im Kommunikationsmedium, d. h. im Bereich der Sprache.

Die Setzung der Hochsprachennorm und die damit verbundene Unterdrückung (Mißbilligung) anderer Sprachvarietäten ist zweifelsfrei eine Kommunikationssperre im Sinne von ROGERS. In ihr werden die bisherigen sozialen Erfahrungen der Unter-

schichtkinder verworfen und damit die Persönlichkeit dieser Schüler in Frage gestellt.

Unterrichtspraktisch heißt das, der sich verbal unterlegen fühlende Schüler wird in seiner Persönlichkeit verunsichert, es werden Angstbarrieren aufgebaut. Der Schüler wird nur sprechen, wenn er gefragt wird; er wird desinteressiert am Unterricht und nur mehr mit Personen kommunizieren, die seine Sprache und damit auch seine Persönlichkeit akzeptieren.

Zur Verbesserung der Kommunikationssituation Schüler – Lehrer und der allgemeinen Kommunikationsfähigkeit kann als psychologisch-linguistische Therapiemaßnahme ein Kommunikationstraining vorgeschlagen werden, in dem jeder Teilnehmer seine sprachlichen und sozialen Erfahrungen realisieren kann. Der Erfolg der Übungen ist weitgehend von der Teilnahme aller Lehrer und Schüler einer Klasse abhängig und von der entsprechenden Anwendung der Übungsinhalte im normalen Unterrichtsgeschehen.

Kommunikationstraining

A: *Überblick*

Teilnehmer: Lehrer und Schüler einer Klasse

Leitung: Deutschlehrer, der in die Prinzipien der Gruppendynamik eingearbeitet ist.

Aufgaben des Leiters: Vorbereitung, Durchführung und Besprechung der Übungen.

Dauer: 8 Wochen, jeweils eine Doppelstunde nachmittags

Unterrichtsbegleitung: Die Ziele der einzelnen Übungen sind mit dem Deutschunterricht zu koordinieren (Vorbereitung und Ergänzung)

1. Stunde: Einführung in die Gruppensituation
Übung 1: Gruppendiskussion
Übung 2: Bericht über persönliche Tätigkeiten
2. Stunde: Einführung in Gruppenverhaltensweisen
Übung 3: Vergleich Klein-Großgruppensituation
Übung 4: Vorteile von Lösungen in der Gruppe
3. Stunde: Kooperatives Verhalten in der Gruppe
Übung 5: Panik-Experiment nach MINTZ
Übung 6: Quadrate zusammensetzen nach BAVELAS
4. Stunde: Verbale und nonverbale Zeichen – Interaktion
Übung 7: Pantomime
Übung 8: Quadratturm nach LEAVITT
5. Stunde: Prinzip der Einfachheit und Klarheit der Sprache
Übung 9: Gebrauchstext
6. Stunde: Prinzip des empfängerangepaßten Sprechens
Übung 10: Beschreibung der Kreis-Blume
Übung 11: Wegebeschreibung
7. Stunde: Prinzip der Gleichberechtigung der Sprachvarietäten
Übung 12: Textumwandeln Hochsprache – Dialekt
Übung 13: Textumwandeln Dialekt – Hochsprache

8. Stunde: Verbales Konfliktlösungsverhalten
Übung 14: Strategie nach ROGERS
Übung 15: Lösung durch Rollentausch

B: *Beschreibung des Programms*

1. Stunde

1. Kurze Einführung in die Ziele des Vorhabens (Leiter)
Organisationsform: Klassenverband
Inhalt: Der Leiter des Trainings gibt eine allgemeine Einführung und bespricht Einzelfragen der Teilnehmer
2. Übung 1: *Gruppendiskussion*
Organisationsform: 6er Gruppen (Schüler-Lehrer gemischt!)
Ziel: Vertraut werden mit der Situation.
Inhalt: Diskussion eines allgemein interessierenden Themas
3. Übung 2: *Bericht über persönliche Tätigkeiten*
Organisationsform: 6er Gruppen
Ziel: Vertraut werden mit den Partnern
Inhalt: Teilnehmer erzählen über eigene Freizeitbeschäftigungen und Lieblingstätigkeiten.
4. Zusammenfassende Besprechung der Tätigkeiten und Ziele (Leiter)
Organisationsform: Klassenverband
Inhalt: Die Teilnehmer berichten über ihre Erfahrungen in den Gruppen und diskutieren die dabei aufgetretenen Probleme.

2. Stunde

1. Kurzes einführendes Gespräch in die Ziele der Stunde (Leiter).
Organisationsform: Klassenverband
Inhalt: Der Leiter umreißt das heutige Vorhaben, ohne die erwarteten Ergebnisse vorwegzunehmen.
2. Übung 3: *Vergleich Klein-Großgruppensituation*
Organisationsform: Klassenverband und 6er Gruppe
Ziele: Erkennen der eigenen Verhaltensweisen in der Groß-Kleingruppensituation.
Reflexion über die Gründe dieses Verhaltens.
Inhalt: Im ersten Teil der Übung wird im Klassenverband diskutiert. Zwei Beobachter notieren Häufigkeit und zeitliche Dauer der Diskussionsbeiträge der einzelnen Mitglieder. Nach etwa 20–25 Minuten wird die Großgruppe in verschiedene 6er Gruppen aufgelöst und ein neues Thema in den Gruppen behandelt, das ebenso von allgemeinem Interesse ist wie Thema 1 (Großgruppe).
In den Kleingruppen notiert ein Mitglied ebenfalls Häufigkeit und zeitliche Dauer der Diskussionsbeiträge.
Arbeitszeit etwa 20–25 Minuten.

3. Übung 4: Vorteile von Lösungen in der Gruppe

Organisationsform: 6er Gruppe

Ziel: Erkennen der Vorteile des gemeinsamen Handelns

Inhalt: Jeder Teilnehmer erhält ein Blatt mit folgender Angabe: „Ein Mann kauft ein Pferd für 60 Dollar und verkauft es weiter für 70 Dollar; darauf kauft er das Pferd für 80 Dollar zurück, um es erneut für 90 Dollar zu verkaufen“ (nach MAIER u. SOLEM, 1952, zit. in HOFSTÄTTER, 1971, S. 177).

Die richtige Lösung – 20 Dollar – soll jedes Mitglied selbst finden (Zeitbedarf einige Minuten). Anschließend soll jede Gruppe eine gemeinsame Lösung finden, in dem die Einzelergebnisse in der Gruppe diskutiert werden.

4. Besprechung der Erfahrungen aus Übung 3 und 4 (Leiter)

Organisationsform: Klassenverband

Inhalt: Die Beobachter tragen ihre Resultate vor und die Gruppen tauschen ihre Erfahrungen und Probleme aus.

Der Leiter versucht, die Verhaltensunterschiede der Mitglieder in der Groß-Kleingruppe und die Vorteile der gemeinsamen Lösungssuche herauszustellen.

3. Stunde

1. Einführendes Gespräch in die Ziele der Stunde (Leiter)

Organisationsform: Klassenverband

Inhalt: Der Leiter umreißt das heutige Vorhaben, ohne die erwarteten Ergebnisse vorwegzunehmen.

2. Übung 5: Panik – Experiment nach MINTZ

Organisationsform: 2 Großgruppen (etwa 15–20 Personen)

Ziel: Erkennen der Vorteile und einiger Verhaltensweisen des kooperativen Verhaltens.

Material: 2 große Weinflaschen o. ä.

Für jeden Teilnehmer einen festen, zylindrischen Körper, der an einem ca. 1 m langen Faden befestigt ist (einige zur Reserve).

Beschreibung der Aufgabe: Die Teilnehmer sollen ihren Gegenstand aus einer Flasche mit engem Hals herausziehen. Im ersten Durchgang werden Prämien für denjenigen ausgesetzt, der seinen Gegenstand als erster hat. Zumeist entsteht dabei ein Chaos, da alle Personen auf einmal ziehen.

Im zweiten Durchgang treten beide Gruppen zu einem Gruppenwettbewerb an, das heißt, diejenige Gruppe hat gewonnen, die am schnellsten alle Zylinder aus der Flasche gezogen hat. Es erweist sich als sinnvoll, zwischen beiden Durchgängen eine Beratungspause einzuschieben, damit die Gruppen einen Verhaltensplan entwickeln können. (Experiment siehe HOFSTÄTTER: „Sozialpsychologie“, 1970, S. 97)

3. Übung 6: Quadratezusammensetzen nach BAVELAS

Organisationsform: 6er Gruppen

Zielangabe: Erkennen der Vorbedingungen und Verhaltensweisen, die zur Kooperation Voraussetzung sind; z. B. Verstehen des Problems des anderen, adäquate Vorschläge bringen.

Materialbeschreibung: siehe BROCHER, 1967, S. 161–166.

Durchführung: Jede Gruppe erhält 5 Umschläge, in denen Quadrateile für 5 gleiche

Quadrate enthalten sind. Zur Erschwerung der Übung sind die Teile der einzelnen Quadrate verschieden zugeschnitten und auf die 5 Umschläge gleichmäßig verteilt. Ein Beobachter notiert die Verhaltensweisen der Gruppenmitglieder und überprüft die Einhaltung der unten angeführten Bedingungen. Die am Versuch direkt Beteiligten versuchen, aus den eigenen bzw. fremden Teilen ein Quadrat herzustellen. Dabei darf kein Mitglied sprechen, ein anderes um Teile bitten oder in anderer Weise ein Teil anfordern oder aus einem fremden Quadrat entfernen. Es ist lediglich erlaubt, ein nicht benötigtes Teil in die Mitte des Tisches zu legen oder es einem Gruppenmitglied direkt zu geben, wenn man meint, dieses könnte es verwenden.

4. *Besprechung der Erfahrungen aus Übung 5 und 6 (Leiter)*

Organisationsform: Klassenverband

Die Teilnehmer tragen ihre Beobachtungen und Erkenntnisse aus den Übungen vor. Der Leiter versucht die Vorteile und Verhaltensweisen der Kooperation herauszustellen.

4. Stunde

1. Einführendes Gespräch in die Planung der Stunde (Leiter)

Organisationsform: Klassenverband

Inhalt: Der Leiter bespricht das geplante Vorhaben, ohne die erwarteten Ergebnisse vorwegzunehmen oder die Teilnehmer dahingehend zu beeinflussen.

2. *Übung 7: Pantomime*

Organisationsform: 6er Gruppen, Klassenverband

Ziel: Erkennen der Bedeutung der nonverbalen Zeichen als Kommunikationsmittel

Inhalt: Die Gruppen erhalten die Aufgabe, verschiedene verbale Interaktionen ausschließlich pantomimisch darzustellen.

Beispiele: Streit

Begrüßung oder Abschied

Belohnung oder Bestrafung

Trauung auf dem Standesamt

Verkaufsgespräch

Anschließend spielt jede Gruppe eine Szene vor der gesamten Klasse. Die fremden Gruppen sollen den Handlungsvorgang erkennen.

3. *Übung 8: Quadratturm nach LEAVITT*

Organisationsform: 6er Gruppen auf verschiedene Räume aufgeteilt

Ziele: Erkennen, daß extraverbale Zeichen das Verständnis einer Botschaft erheblich verbessern können. Erkennen der Bedeutung interaktionalen Verhaltens beim Empfang einer Botschaft.

Material: 3 verschiedene Vorlagen (Quadratturm) je Gruppe

Inhalt: Im ersten Durchgang sitzt ein Gruppenmitglied verdeckt (z. B. hinter der Tafel) und beschreibt ohne Vorbereitung die Vorlage I. Die anderen Gruppenmitglieder versuchen, auf Grund der Angaben eine Zeichnung herzustellen, die dem Quadratturm möglichst ähnlich ist. Es dürfen keine extraverbalen oder sonstige verbale Interaktionen zwischen Sprecher oder Empfänger bestehen (Einwegkommunikation). Im zweiten Durchgang beschreibt ein anderer Sprecher die Vorlage II. Zur Interaktion sind außer der verbalen Beschreibung auch extraverbale Zeichen des Senders erlaubt

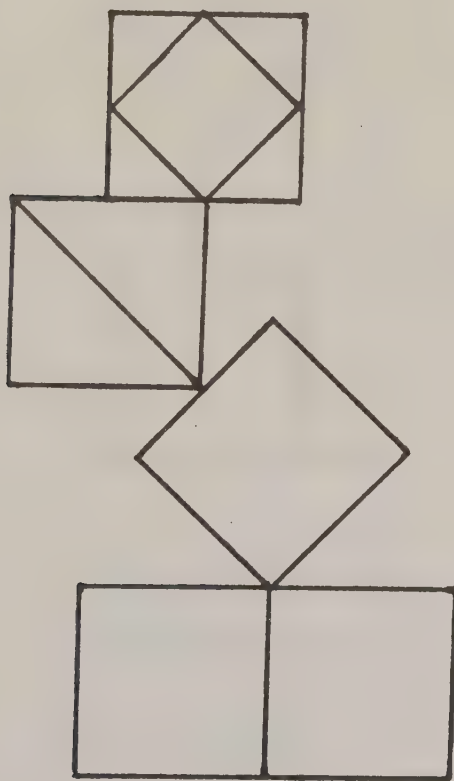
(Einwegkommunikation mit verbalen und extraverbalen Zeichen). Im dritten Durchgang wird die Vorlage III beschrieben. Dabei dürfen Sender und Empfänger in beliebiger Kommunikationsrichtung interagieren. Es ist jedoch zu beachten, daß keine Blickkontakte zwischen Empfänger und Vorlage bzw. Sender und Zeichnungen entstehen (Zweiwegkommunikation mit verbalen und extraverbalen Zeichen).

4. Zusammenfassende Besprechung der Übungen (Leiter)

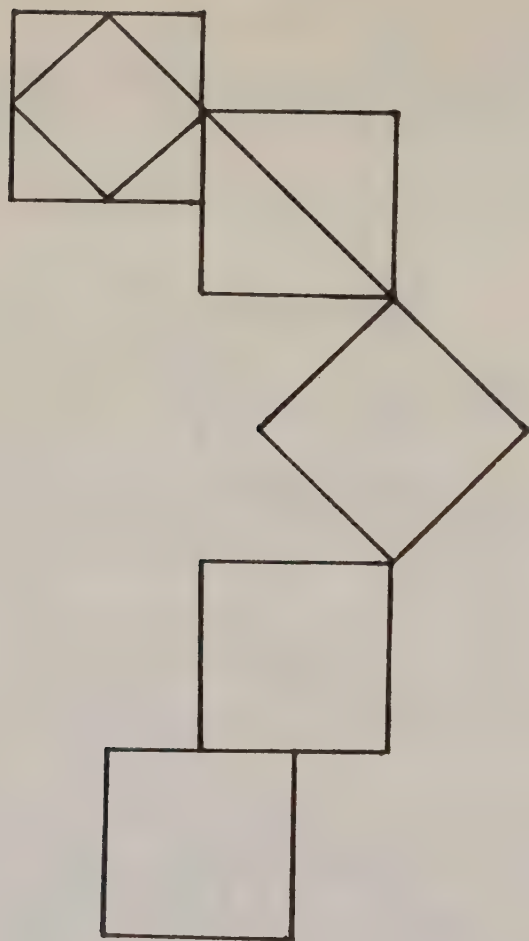
Organisationsform: Klassenverband

Inhalt: Die Trainingsgruppen besprechen ihre Erfahrungen und der Leiter versucht, die Informationsbedeutung der nonverbalen Zeichen und die Vorteile des interagierenden Handelns herauszuarbeiten.

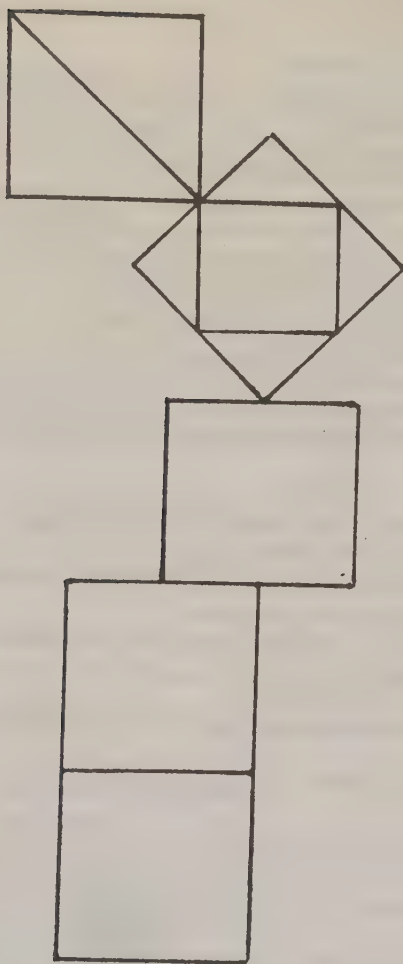
Quadratturm Form I



Quadratturm Form II



Quadratturm Form III

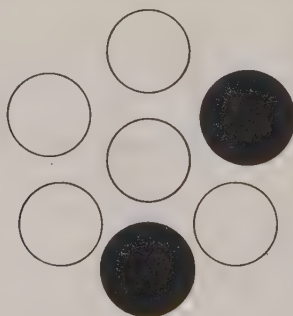


5. Stunde

1. Einführendes Gespräch in die Inhalte der Stunde (Leiter)
Organisationsform: Klassenverband
Inhalt: Der Leiter skizziert das Vorhaben der Stunde, ohne die erwarteten Ergebnisse vorwegzunehmen.
2. *Übung 9: Gebrauchstexte*
Organisationsform: 6er Gruppen
Ziele: - Erkennen, daß eine einfache und klare Sprache eine notwendige Kommunikationsbedingung ist.
- Anwendung des Prinzips
- Vertiefung der personalen Interaktion
Inhalt: Jede Gruppe erhält eine Gebrauchsanweisung und stellt den darin beschriebenen Gegenstand her (z. B. Bastelanweisung). Anschließend ist der Text der Gebrauchsanweisung nach o. a. Prinzip zu kritisieren und umzuformen.
Ein Protokollant hält die Probleme der Gruppe fest.
3. Zusammenfassende Besprechung der Übung (Leiter)
Organisationsform: Klassenverband
Inhalt: Die Gruppen tragen die alten und neuen Texte vor. Die Protokollanten berichten ihre Beobachtungen. Die Unterschiede in den Texten bezüglich des Prinzips der Einfachheit und Klarheit werden begründet und diskutiert.

6. Stunde

1. Einführendes Gespräch in die Übungen 10 und 11 (Leiter)
Organisationsform: Klassenverband
Inhalt: Der Leiter gibt eine kurze Einführung in die Probleme der 6. Stunde.
2. *Übung 10: Beschreibung der „Kreis-Blume“*
Achtung: Der Begriff „Kreis-Blume“ darf nicht vorgegeben werden. Der Leiter sagt: „Zeichnung“
Organisationsform: Klassenverband
Ziel: Erkennen der Notwendigkeit und der Schwierigkeit des empfängerangepaßten Sprechens
Material: Pro Teilnehmer eine Vorlage der „Kreis-Blume“.



Inhalt: Im 1. Übungsteil soll die Figur (Zeichnung) wie in einer schulischen Prüfungssituation beschrieben werden (schriftlich). Einzelarbeit der Gruppenmitglieder! Im 2. Übungsteil soll die Figur einem Kind im Vorschulalter beschrieben werden (schriftliche Einzelarbeit!).

Den Abschluß der Übung stellt eine vergleichende Diskussion der Einzelresultate dar, mit deren Hilfe eine Gruppenlösung formuliert wird. Ist die Sprachliche Transformation gelungen?

3. Übung 11: *Wegebeschreibung*

Organisationsform: Klassengruppen werde auf mehrere Zimmer verteilt, damit sie sich nicht gegenseitig stören.

Ziel: Erkennen der Notwendigkeit und Schwierigkeit des empfängerangepaßten Sprechens.

- Sprechen im Rollenspiel
- Handeln im Rollenspiel

Inhalt: Es werden Rollenspiele Einheimischer-Fremder durchgeführt, in dem sich der Fremde nach einem bestimmten Weg erkundigt. Beispiel: Weg zum Heimatmuseum. Dabei ist die Rolle des Fremden mehrfach zu variieren. Beispiel: Er kommt aus Hamburg, er ist Ausländer und spricht kaum Deutsch.

Anschließend wird vergleichend diskutiert: Mit welchen sprachlichen Mitteln (verbale und nonverbale Zeichen) haben wir dem Fremden den Weg erklärt, und wie würden wir dies bei unserem Freund tun, der sich im Ort auskennt, aber das Heimatmuseum nicht kennt.

4. Zusammenfassende Besprechung der Ergebnisse (Leiter)

Organisationsform: Klassenverband

Die Gruppen tragen ihre Lösungen (Rollenspiel) und Erkenntnisse vor. Der Leiter bespricht die Ergebnisse im Sinne des Prinzips des empfängerangepaßten Sprechens.

7. Stunde

1. Einführendes Gespräch in das Vorhaben der Stunde (Leiter)

Organisationsform: Klassenverband

Inhalt: Der Leiter skizziert die Probleme der Stunde, ohne die Inhalte vorwegzunehmen.

2. Übung 12: *Textumwandeln Hochsprache-Dialekt*

Organisationsform: 6er Gruppen

Ziel: Es soll erkannt werden, daß man denselben Sachverhalt sowohl hochsprachlich als auch im Dialekt inhaltlich richtig darstellen kann.

Material: Ein abgeschlossener hochsprachlicher Text von etwa 15 Zeilen Länge. Jede Gruppe erhält ein Textblatt.

Inhalt: Entsprechend den Interessen der Gruppen ist ein hochsprachlicher Text auszuwählen, der in die ortsübliche Dialektsprache transponiert wird. Dies geschieht durch mündliche Spracharbeit, die von einem Protokollanten fixiert wird.

3. Übung 13: *Textumwandeln Dialekt-Hochsprache*

Organisationsform: wie Übung 12

Ziel: wie Übung 12

Material: Ein in sich abgeschlossener Dialekttext von etwa 15 Zeilen Länge. Jede Gruppe erhält ein Textblatt.

Inhalt: Entsprechend den Interessen der Gruppen ist ein Dialekttext auszuwählen (ortsüblicher Dialekt), der in die Hochsprache transformiert wird. Ein Protokollant hält die Resultate der mündlichen Spracharbeit fest.

4. Zusammenfassende Besprechung der Ergebnisse (Leiter)

Organisationsform: Klassenverband

Inhalt: Die Protokollführer tragen die Gruppentexte vor und im Klassenverband werden die Unterschiede und Sprachprobleme besprochen.

Wesentlich ist dabei das Herausstellen der inhaltlichen Gleichwertigkeit zwischen Dialekt und Hochsprache.

8. Stunde

1. Einführendes Gespräch in die Aufgaben der Stunde (Leiter)

Organisationsform: Klassenverband

Inhalt: Der Leiter geht auf die Problematik von Konfliktlösungen ein.

Voraussetzung: Für diesen Übungsteil ist eine einführende Behandlung des Unterrichtsziels: Argumentation im Deutschunterricht notwendig.

2. Übung 14: Strategie nach ROGERS

Organisationsform: 6er Gruppe

Ziel: Verstehen und Einüben der Konfliktlösungsstrategie nach ROGERS.

Verbale Interaktion.

Inhalt: Den Gruppen wird vor der Argumentationsübung die Strategie von ROGERS erklärt: „Jeder kann erst dann für sich sprechen, nachdem er Ideen und Gefühle des Vorredners richtig und zur Zufriedenheit jenes Sprechers wiederholt hat.“ (ROGERS, S. 324)

In verschiedenen dialogischen Rollenspielen, in denen möglichst emotionale Konflikte enthalten sind, hat jeder Spieler (Träger einer Rolle) zuerst nach obiger Regel von ROGERS zu handeln, bevor der Konflikt weiter ausgetragen wird.

3. Übung 15: Konfliktlösung durch Rollentausch

Organisationsform: 6er Gruppe

Ziel: Verstehen und Einüben des Lösens von Konflikten durch zeitweilige Übernahme der Rolle des Kontrahenten.

Inhalt: Es werden verschiedene Konflikte von den Gruppen gewählt, die im dialogischen Rollenspiel bearbeitet werden. Nach der Darstellung der eigenen Argumente sind die Dialogpartner verpflichtet, im Rollentausch die Argumente des Partners zu vertreten, um dadurch zu einer besseren Einsicht in die Beweggründe des anderen zu gelangen. Anschließend an den Rollentausch werden Einigungsversuche unternommen.

4. Zusammenfassende Besprechung der Ergebnisse (Leiter)

Organisationsform: Klassenverband

Inhalt: Zu jeder Übung wird ein Beispieldialog vor der Klasse vorgespielt und im Klassenverband diskutiert. Vor allem ist auf die Grenzen von herrschaftsfreien Konfliktlösungsprinzipien hinzuweisen.

5. Abschlußdiskussion des Trainingsprogramms (Leiter)

Organisationsform: Klassenverband

Inhalt: Die Teilnehmer besprechen ihre Erfahrungen und Probleme. Es ist von seiten des Leiters ein Ausblick auf die Auswirkungen des Trainings im Unterricht einzugehen (Lehrerseite, Schülerseite).

LITERATURVERZEICHNIS

- AMMON, Ulrich: „Dialekt, soziale Ungleichheit und Schule“,
1972 a Weinheim
- AMMON, Ulrich: „Dialekt und Einheitssprache in ihrer sozialen Verflechtung“,
1972 b Weinheim
- AMMON, Ulrich: „Dialekt als sprachliche Barriere“, in Muttersprache 4/72
1972 c
- AUSTIN, J. L.: „Zur Theorie der Sprechakte“
1972 Stuttgart
- BAUMGÄRTNER et al.: „Funkkolleg Sprache“. Band I
1973 Frankfurt
- BECK, J. u. BERG, M.: „Offenbachprojekt Sprachförderung I“ in
1971 Ästhetik und Kommunikation 2
- BEREITER, ENGELMANN, OSBORNE, REIDFORD: „Eine intellektuell orientierte Vorschule
1970 für kulturell benachteiligte Kinder“, in HEDINGER, F., Stuttgart
- BERNSTEIN, Basil: „Some Sociological Determinants of Perception: An Inquiry in
1958 Subcultural Differences“ in Brit. J. Sociol. 9/58
- ders.: „A Public Language: Some Sociological Implications of a Linguistic
1959 a Form“, in Brit. J. Sociol. 10/59
- ders.: „Soziokulturelle Determinanten des Lernens“, in Kölner Z.f.Soz. u.
1959 b Soz. psych., Sonderheft 4
- ders.: „Language and Social Class“, in Brit. J. Sociol. 11/60
1960
- ders.: „Social Structure, Language and Learning“, in Educational Research
1961 a 3/61
- ders.: „Aspects of Language and Learning in the Genesis of the Social
1961 b Process“, in J. Child Psychol. Psychiat., 1/61
- ders.: „Social Class and Linguistic Development: A Theory of Social Learning“,
1961 c in HALSEY et al, New York
- ders.: „Social Class, Linguistic Code and Grammatical Elements“ in Language
1962 a and Speech 5/62
- ders.: „Linguistic Codes, Hesitation Phenomena and Intelligence“, in
1962 b Language and Speech 5/62
- ders.: „Social Class, Speech Systems and Psychotherapy“, Aberdeen 9/63
1963 und in Brit.J.Soc. 1964
- ders.: „Elaborated and Restricted Codes: Their Social Origins and some
1964 Consequences“, in GUMPERZ u. HYMES, eds. „The Ethnographie
of Communication“ in Amer. Anthropologist 66/64
- ders.: „A Socio-linguistic Approach to Social Learning“, in GOULD, ed.,
1965 Harmondsworth
- ders.: „Soziale Struktur, Sozialisation und Sprachverhalten“, Aufsätze
1970 a 1958–70, Schwarze Reihe Nr. 8, Amsterdam
- ders.: „Der Unfug mit der kompensatorischen Erziehung“, in
1970 b b:e 9/70

- BERNSTEIN, Basil:
1972 „Studien zur sprachlichen Sozialisation“, in Sprache und Lernen Bd. 7, Düsseldorf
- BERNSTEIN et al:
1970 „Lernen und soziale Struktur“, Aufsätze 1965–70, Schwarze Reihe Nr. 9, Amsterdam
- BLOOM, B. S.:
1964 „Stability and Change in Human Characteristics“, New York
- BOIS-REYMOND, M.:
1971 „Strategien kompensatorischer Erziehung“, Frankfurt
- BROWN, CAZDEN, BELLUGI:
1969 „The child's grammar from I to III“, in HILL ed., Univ. of Minn. Press
- BÜHLER, Hans: 1972 „Sprachbarrieren und Schulanfang“, Weinheim, Basel, Wien
- BÜHLER, H. et al:
1973 „Funk-Kolleg Sprache“ Band II
Frankfurt
- BÜNTING, K.-D. u. KOCHAN, D. C.: „Linguistik und Deutschunterricht“,
1972 Kronberg
- CAZDEN, C. B.:
1972 „Die Situation. Eine vernachlässigte Ursache sozialer Klassenunterschiede im Sprachgebrauch“, in KLEIN u. WUNDERLICH 1972
- CHOMSKY, Noam:
1969 „Aspekte der Syntax Theorie“
Frankfurt
- ders.:
1972 „Eine funktionale Analyse des Sprachverhaltens“, in HOLZER u. STEINBACHER, Hamburg
- DESCOEUDRE, A.:
1921 „Le developement de l'enfant de deux à sept ans“, Neuchâtel, Paris
- DITTMAR, Norbert:
1973 „Soziolinguistik“
Frankfurt 1973
- EHlich, HOHNHÄUSER, MÜLLER, WIEHLE: „Spätkapitalismus – Soziolinguistik – Kompen-
1971 satorische Spracherziehung“ in Kursbuch 24, Berlin
- EHlich, MÜLLER, WIEHLE: „Soziolinguistik als bürgerliches Herrschaftswissen – Marxistische
1972 Sprachanalyse“, in KLEIN u. WUNDERLICH 1972
- ENGEL u. SCHWENCKE:
1972 „Gegenwartssprache und Gesellschaft“
Düsseldorf
- FELDBUSCH, E. et al:
1973 „Sprechen und soziale Schicht. Ein neues Verfahren zur schichten-spezifischen Analyse geschriebener und gesprochener Sprache“.
Frankfurt
- GUTT, A. u. SALFFNER, R.: „Sozialisation und Sprache“
1971 Frankfurt
- HABERMAS, J.:
1972 a „Der Universalitätsanspruch der Hermeneutik“, in HOLZER u. STEINBACHER, Hamburg 1972
- HABERMAS, J.:
1972 b „Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der Kommunikativen Kompetenz“, in HOLZER u. STEINBACHER, Hamburg, 1972
- HABERMAS, J. u. LUHMANN, N.: „Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie?“
1971 Frankfurt
- HAGER, HABERLAND, PARIS: „Soziologie und Linguistik“
1973 Stuttgart
- HARTIG, M. u. KURZ, U.: „Sprache als soziale Kontrolle. Neue Ansätze zur Soziolinguistik“.
1971 Frankfurt
- HAWKINS, P. R.:
1969 „Social Class, the Nominal Group and Reference“, in Language and Speech 12/69

- HECHINGER, F. ed.: „Vorschulerziehung als Förderung sozial benachteiligter Kinder“, Stuttgart 1970
- HECKHAUSEN, Heinz: „Förderung der Lernmotivierung und der intellektuellen Tüchtigkeiten“ in ROTH, H. ed., Stuttgart 1970
- HESS, F. u. SHIPMAN, V.: „Early Experience and the Sozialization of Cognitive Modes in Children“, in Child Development 36/65
- HETZER, H. u. REINDORF, B.: „Sprachentwicklung und soziales Milieu“, Z.f. angew. Psych. 29/27
- HOLZER u. STEINBACHER ed.: „Sprache und Gesellschaft“ 1972 Hamburg
- HÖRMANN, Hans: „Psychologie der Sprache“ 1967 Berlin
- HORN, Wolfgang: „Leistungsprüfsystem“ (LPS) 1962 Göttingen
- HOUSTON, Susan, H.: „Competence and Performance in Child Black English“, deutsch in KLEIN u. WUNDERLICH, Frankfurt 1972
- HUMBOLDT, W. von: „Schriften zur Sprachphilosophie“, Bd. III hrsg. v. FLITNER u. GIEL, Darmstadt
- HYMES, D. H.: „Die Ethnographie des Sprechens“ in HOLZER u. STEINBACHER, Hamburg, 1972
- IBEN, G. et al.: „Kompensatorische Erziehung. Analysen amerikanischer Programme“, München
- JÄGER, Siegfried: „Sprachnorm und Schülersprache“, in MOSER et al., eds., 1971 a Düsseldorf 1971
- JÄGER, Siegfried: „Theoretische und praktische Projekte zur kompensatorischen Sprach- 1971 b erziehung in der BRD“, in Muttersprache 1/71
- JENSEN, Arthur: „How much can we boost IQ and Scholastic Achievement?“ 1969 Harvard Educ. Review, Bd. 39
- KAINZ, F.: „Psychologie der Sprache“, Bd. II 1960 Stuttgart
- KANGIESSER, Siegfried: „Bemerkungen zur Soziolinguistik“, in ENGEL u. SCHWENCKE eds. 1972 Düsseldorf 1972
- KIEFFER, Gerhard: „Möglichkeiten und Grenzen der Orientierungsstufe“, Manuskript 1973 Wilhelm-Löhe-Schule Nürnberg
- KLEIN u. WUNDERLICH: „Aspekte der Soziolinguistik“, 1972 Frankfurt
- KLEINSCHMIDT, Gert: „Sprache und Erziehungsstile“, 1970 Frankfurt
- KOCHAN, D. C.: „Sprache als soziales Handeln“, in Praxis Deutsch 3/74 1974
- KOCHAN, D. C., ADER, D., BAUER, J., HENZE, W.: „Sprache und Sprechen. Ein Arbeitsmittel zur Sprachförderung“. 1971–73
2. Schuljahr 1971
3. Schuljahr 1972
4. Schuljahr 1973
5. Schuljahr 1972
6. Schuljahr 1973
Hannover
- KÖNIG, Guido: „Strukturen kindlicher Sprache“ 1972 Düsseldorf

- LABOV, William: „The social stratification of English in New York City“, Washington DC, 1966, deutsch 1973 in DITTMAR
ders.: „Contraction, Deletion, and Inherent Variability of the English Copula“, in Language 45
1969
ders.: „Das Studium der Sprache im sozialen Kontext“, in KLEIN u. WUNDERLICH, Frankfurt
1972 a
ders.: „Die Logik des Nonstandard-Englisch“, in KLEIN u. WUNDERLICH
1972 b
- LABOV, COHEN, ROBINS, LEWIS: „A study of the nonstandard English of Negro and Puerto Rican speakers in New York City“, Final report of Cooperative Research Project Nr. 3288 Columbia Univs.
1968
- LA CIVITA, KEAN, YAMAMATO: „Socio-economic status of children and acquisition of grammar“, J. of Educat. Research
1966
- LAWTON, Dennis: „Soziale Klasse, Sprache und Erziehung“, Düsseldorf
1970
- LESSER, FIFER u. CLARK: „Mental abilities of children in different social and cultural groups“, Monographs of the society for research in children development, 4/65
1965
- LEWIS, M.: „Sprache, Denken und Persönlichkeit im Kindesalter“, Düsseldorf
1970
- LOFLIN, Marvin, D.: „On the structure of the Verb in a Dialect of American Negro English“, in Linguistics Nr. 59
1970
- LORENZER, A.: „Sprachzerstörung und Rekonstruktion“, Frankfurt
1970
- LURIJA, A. R. u. JUDOWITSCH, F. A.: „Die Funktion der Sprache in der geistigen Entwicklung des Kindes“, Düsseldorf
1972
- MAAS, Utz u. WUNDERLICH, Dieter: „Pragmatik und sprachliches Handeln. Mit einer Kritik am Funkkolleg Sprache“, Frankfurt
1972
- MAAS, Herbert: „Wou di Hasn Hosn un di Hosen Husn haßen. Ein Nürnberger Wörterbuch“, Nürnberg
1962
- NEGT, Oskar: „Sprachbarrieren und Lernmotivation“, Kap. III, in Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Zur Theorie u. Praxis der Arbeiterbildung. Frankfurt
1971
- OEVERMANN, Ulrich: „Schichtenspezifische Formen des Sprachverhaltens und ihr Einfluß auf die kognitiven Prozesse“, in Roth: Begabung und Lernen, Stuttgart
1970
ders.: „Sprache und soziale Herkunft“, Frankfurt
1972
- RAMGE, Hans: „Spracherwerb“, Tübingen
1973
- REICHWEIN, Regine: „Sprachstruktur und Sozialschicht“, in Soziale Welt 18/67
1967
- ROBINSON, W. P.: „The elaborated code in working class language“, in Language and Speech 8/65
1965
- ROEDER, P. M.: „Sprache, Sozialstatus und Bildungschancen“, in PADSZIERNY, ROEDER, WOLF, Heidelberg
1965
- ROSENTHAL, R.: „Experimental Effects in Behavioral Research“, New York
1966
- SAPIR, Edward: „Die Sprache“, München
1961

- SCHEUCH, E. K.: „Sozialprestige und soziale Schichtung“, in CLASS u. KÖNIG,
1961 eds., Köln-Opladen
- SCHULMAN u. HAVIGHURST: „Relation between ability and social status in a midwestern
1947 community“, J. Educat. Psychol. 38
- SCHWEMMER, Oswald: „Philosophie der Praxis“
1971 Frankfurt
- SEARLE, J. R.: „Sprechakte“
1971 Frankfurt
- ders.: „Was ist ein Sprechakt?“, in HOLZER u. STEINBACHER,
1972 Hamburg 1972
- Soziologisches Seminar FU Berlin: „Sozialisation und kompensatorische Erziehung“,
1971 Hamburg
- STROH u. BECK: „Die Volkssprache“, in SCHERZER: Die bayerische Ostmark,
1940 München
- WATZLAWICK, P., BEAVIN, J. H., JACKSON, D.: „Menschliche Kommunikation. Formen,
1972 Störungen, Paradoxien“, Bern
- WEIKART, D. P.: „Ypsilanti Preschool Curriculum. Demonstration-Project 1968–71“,
1969 Ypsilanti
- WEISS, Rudolf: „Grundintelligenztest CFT-2“
1972 Braunschweig
- WEISSGERBER, B.: „Elemente eines emanzipatorischen Sprachunterrichts“,
1972 Heidelberg
- WERBIK, Hans: „Theorie der Gewalt“,
1974 München
- WHORF, B. L.: „Language, Thought and Reality“, Cambridge/Mass.-New York-
1956 London
- WINCKLER, L.: „Kulturwarenproduktion“,
1973 Frankfurt
- WRIGHT, G. H. v.: „Erklären und Verstehen“,
1974 Frankfurt
- WUNDERLICH, Dieter: „Probleme einer linguistischen Pragmatik“, in HOLZER u.
1972 a STEINBACHER, Hamburg
- ders.: „Pragmatik und sprachliches Handeln“,
1972 b Frankfurt
- WYGOTSKI, L. S.: „Denken und Sprechen“,
1969 Frankfurt



Tübinger Beiträge zur Linguistik

Verlag Gunter Narr

74 Tübingen 1 · Postfach 2567

GESAMTVERZEICHNIS 1974

Band 1: Georg von der Gabelentz, Die Sprachwissenschaft, ihre Aufgaben, Methoden und bisherigen Ergebnisse. Durchgesehener Nachdruck der 2. Aufl. v. 1901, hrsg. u. mit einem Vorwort versehen v. Gunter Narr u. Uwe Petersen, sowie mit einem Aufsatz von **Eugenio Coseriu**, Georg von der Gabelentz und die synchronische Sprachwissenschaft, Tübingen 1969, ²1972, 588 S., Ganzleinen DM 58.—
ISBN 3-87808-001-8

Band 2: Eugenio Coseriu, SPRACHE — Strukturen und Funktionen, XII Aufsätze zur allgemeinen und romanischen Sprachwissenschaft. In Zusammenarbeit mit Hansbert Bertsch und Gisela Köhler hrsg. v. Uwe Petersen, 2. verbess. Aufl., Tübingen 1971, brosch. DM 16.80
ISBN 3-87808-002-6

Mit den Aufsätzen: Sprachwissenschaft und Marxismus; die Metaphernschöpfung in der Sprache; System, Norm und ‚Rede‘; Über das romanische Futur; Synchronie, Diachronie und Typologie; Der Mensch und seine Sprache; François Thurot; Das Phänomen der Sprache und das Daseinsverständnis des heutigen Menschen; Lateinische und romanische Koordination; Ein Beitrag zur Vorgeschichte der strukturellen Semantik: — Heyeses Analyse des Wortfeldes ‚Schall‘; Die lexematischen Strukturen; Semantik, innere Sprachform und Tiefenstruktur.

Band 3: Adam Smith, A Dissertation on the Origin of Languages or Considerations Concerning the First Formation of Languages and the Different Genius of Original and Compounded Languages, London 1761, hrsg. u. mit einer Einleitung versehen v. **Gunter Narr**, sowie mit den Aufsätzen: **Eugenio Coseriu**, Adam Smith und die Anfänge der Sprachtypologie; **Antonio Rosmini Serbati**, Kritik der glottogonischen Theorie Adam Smiths, Tübingen 1970, 104 S., z. Zt. vergriffen, Neuauflage in Vorbereitung
ISBN 3-87808-003-4

Band 4: Paul Oßwald, Französisch ‚campagne‘ und seine Nachbarwörter im Vergleich mit dem Deutschen, Englischen, Italienischen und Spanischen. Ein Beitrag zur Wortfeldtheorie, 2. Aufl. in Vorbereitung, Tübingen 1970. 220 S.
ISBN 3-87808-004-2

Band 5: Friedrich Schürr, La Diphtongaison Romane, Tübingen 1970, 164 S., Ganzleinen DM 26.—
ISBN 3-87808-005-0

- Band 6: **Mario Wandruszka**, Wörter und Wortfelder. Aufsätze, hrsg. v. Hansbert Bertsch, Tübingen 1970, 21973, 154 S., brosch. DM 12.40
ISBN 3-87808-006-9
Mit den Aufsätzen: La Nuance; Angst; Brio und Verve; Das Bild des Menschen in der Sprache der italienischen Renaissance; Echt; Dankbarkeit; Etymologie und Philosophie; Lexikalische Polymorphie.
- Band 7: **August Wilhelm Schlegel**, Observations sur la Langue et la Littérature Provençales. Neudruck der 1. Aufl. Paris 1818, hrsg. u. mit einem Vorwort versehen v. **Gunter Narr**, Tübingen 1971, 122 S., Ganzleinen DM 22.-
ISBN 3-87808-007-7
- Band 8: **Ernst Camillscheg**, Studien zur Vorgeschichte einer romanischen Tempuslehre, 2. unveränd. Aufl., Tübingen 1970, 306 S., Ganzleinen DM 29.-
ISBN 3-87808-008-5
- Band 9: **Hans-Martin Gauger**, Zum Problem der Synonyme; avec un résumé en français: Apport au problème des synonymes, Tübingen 1972, 149 S., Pbck DM 16.-
ISBN 3-87808-009-3
- Band 10: **Jörn Albrecht**, Le français langue abstraite? Ein Beitrag zur Typologie des Französischen und zur Entstehungsgeschichte einer 'idée reçue' (in deutscher Sprache), Tübingen 1970, 333 S., brosch. DM 24.- (vergriffen)
ISBN 3-87808-010-7
- Band 11: **Eugenio Coseriu**, Die Geschichte der Sprachphilosophie von der Antike bis zur Gegenwart. Eine Übersicht, Teil I: Von der Antike bis Leibniz. **NEU** Vorlesung gehalten im Winter-Semester 1968/69 an der Universität Tübingen, autorisierte Nachschrift besorgt v. **Gunter Narr** u. **Rudolf Windisch**, Tübingen 1970, 162 S., — 2. völlig neu bearb. Auflage 1974, DM 16.80
ISBN 3-87808-011-5
- Band 12: **Karl Peter Linder**, Studien zur Verbalsyntax der ältesten provenzalischen Urkunden und einiger anderer Texte mit einem Anhang über das konditionale 'qui', Tübingen 1970, 109 S., brosch. DM 13.50
ISBN 3-87808-012-3
- Band 13: **Jakob Hornemann Bredsdorff**, Über die Ursachen der Sprachveränderungen, aus dem Dänischen übers. u. hrsg. v. **Uwe Petersen**, Tübingen 1971, 56 S., Pbck DM 8.40
ISBN 3-87808-013-1
- Band 14: **Eugenio Coseriu**, Einführung in die strukturelle Betrachtung des Wortschatzes. In Zusammenarbeit mit Erich Brauch und Gisela Köhler hrsg. v. **Gunter Narr**, Tübingen 1970, 21973, 124 S., brosch. DM 14.80
ISBN 3-87808-014-X
- Band 15: **Bengt Sigurd**, Die generative Grammatik, aus dem Schwedischen übers. u. hrsg. v. **Uwe Petersen**, Tübingen 1970, 42 S., Pbck DM 5.50
ISBN 3-87808-015-8
- Band 16: **Gunter Narr** (Hrsg.), Griechisch und Romanisch, Tübingen 1971, 185 S., Ganzleinen DM 23.80
ISBN 3-87808-016-6
Mit den Aufsätzen: **Eugenio Coseriu**, Das Problem des griechischen Einflusses auf das Vulgärlatein; **Wilhelm Schulze**, Graeca Latina; **Karl Dietrich**, Neugriechisches

und Romanisches I; **Karl Dietrich**, Neugriechisches und Romanisches II; **Otto Imisch**, Sprach- und stlgeschichtliche Parallelen zwischen Griechisch und Lateinisch; **Friedrich Pfister**, Vulgärlatein und Vulgärgriechisch; **Jacob Wackernagel**, Lateinisch-Griechisches.

Band 17: Wilhelm Kesselring, Grundlagen der französischen Sprachgeschichte. Band I: Die französische Sprache im 20. Jahrhundert, Tübingen 1970, 245 S., brosch. DM 12.—
ISBN 3-87808-017-4

Band 18: Dieter Kastovsky, Studies in Morphology: Aspects of English and German Verb Inflection, Tübingen 1971, 123 S., DM 12.—
ISBN 3-87808-018-2

Band 19: Wilhelm Pötters, Annegret Alsdorf-Bollée, Sprachwissenschaftlicher Grundkurs für Studienanfänger Französisch. Materialien zur Einführung in die französische Sprachwissenschaft, Tübingen 1974, ca. 200 S., ca. DM 17.40
NEU
ISBN 3-87808-019-0

Band 20: Brigitte Schlieben-Lange, Okzitanisch und Katalanisch. Ein Beitrag zur Soziolinguistik zweier romanischer Sprachen, Tübingen 1971, 21973, 65 S., DM 9.80
ISBN 3-87808-020-4

Band 21: K.-Richard Bausch, Josef Klegraf, Wolfram Wilss, The Science of Translation: An Analytical Bibliography (1962-1969), Tübingen 1970, 181 S., brosch. DM 12.—
ISBN 3-87808-021-2

Band 22: Gabriele Stein, Primäre und sekundäre Adjektive im Französischen und Englischen, Tübingen 1971, 284 S., Pbk DM 22.—
ISBN 3-87808-022-0

Band 23: Ursula Liehr, Jour – journée, an – année. Gestalt und Entstehung eines sprachlichen Strukturfeldes, Tübingen 1971, 178 S., Pbk DM 18.—
ISBN 3-87808-023-9

Band 24: Friedrich Schürr, Probleme und Prinzipien romanischer Sprachwissenschaft, Tübingen 1971, 351 S., Ganzleinen DM 36.—
ISBN 3-87808-024-7

Band 25: Göran Hammarström, Französische Phonetik, aus dem Schwedischen übers. u. hrsg. v. **Uwe Petersen**, Tübingen 1972, 130 S., Pbk DM 12.80
ISBN 3-87808-025-5

Band 26: Ernst Kemmner, Sprachspiel und Stiltechnik in Raymond Queneaus Romanen, Tübingen 1972, 252 S., Pbk DM 24.—
ISBN 3-87808-026-3

Band 27: Lothar H. Mahn, Zur Morphologie und Semantik englischer Verben auf -ify mit Berücksichtigung französischer und deutscher Entsprechungen, Tübingen 1971, 247 S., Pbk DM 24.—
ISBN 3-87808-027-1

Band 28: Eugenio Coseriu, Die Geschichte der Sprachphilosophie von der Antike bis zur Gegenwart. Teil II: Von Leibniz bis Rousseau. Vorlesung gehalten im Winter-Semester 1970/71 an der Universität Tübingen, autorisierte Nachschrift besorgt von **Gunter Narr**, Tübingen 1972, 250 S., 21974, DM 18.40
NEU
ISBN 3-87808-028-X

- Band 29: **Kenosuke Ezawa**, Die Opposition stimmhafter und stimmloser Verschlau-
laute im Deutschen, Tübingen 1972, 145 S., Pbck DM 15.40
ISBN 3-87808-029-8
- Band 30: **Wilhelm Kesselring**, Grundlagen der französischen Sprachgeschichte, Band 7:
Die französische Sprache im Mittelalter – von den Anfängen bis 1300,
Tübingen 1973, 452 S., Kinline DM 36.–, Leinen DM 44.–
ISBN 3-87808-030-1
- Band 31: **Rudolf Windisch**, Genusprobleme im Romanischen: Das Neutrum im Rumä-
nischen, Tübingen 1973, 220 S., Snolin DM 28.–
ISBN 3-87808-031-X
- Band 32: **Wolfgang Rettig**, Sprachsystem und Sprachnorm in der deutschen Substantiv-
flexion, Tübingen 1972, 130 S., DM 14.80
ISBN 3-87808-032-8
- Band 33: **K.-Richard Bausch, Josef Klegraf, Wolfram Wilss**, The Science of Translation:
An Analytical Bibliography, vol. II 1970-1971 (and Supplement
1962-1969), Tübingen 1972, 265 S., DM 23.80, Ganzleinen DM 29.80
ISBN 3-87808-033-6
- Band 34: **Gabriele Stein**, English Word-Formation over two centuries. In honour of
Hans Marchand on the occasion of his 65th birthday, Tübingen 1973,
356 S., Snolin DM 38.–
ISBN 3-87808-034-4
- Band 35: **Barbara von Gemmingen**, Semantische Studien zum Wortfeld *Arbeit* im
Französischen. Versuch einer Darstellung unter Berücksichtigung hand-
werklich-fachsprachlicher Texte des 13.-17. Jahrhunderts, Tübingen
1973, 154 S., Snolin DM 28.–
ISBN 3-87808-035-2
- Band 36: **Nzenge Mbulamoko**, Verbe et Personne. Les substituts et marques de la
personne verbale en latin, espagnol, français, allemand, lingála et ngbandi,
Tübingen 1973, 300 S., Snolin DM 34.60
ISBN 3-87808-036-0
- Band 37: **Fritz Abel**, Le Mouvement occitaniste dans la région de Toulouse. Festgabe
für Gerhard Rohlfs zu seinem 80. Geburtstag, Tübingen 1973, 105 S.,
Snolin DM 18.–
ISBN 3-87808-037-0
- Band 38: **August Sladek**, Wortfelder in Verbänden. Teil I, Tübingen 1974, 380 S.,
NEU Snolin ca. DM 44.– (Teil II in Vorbereitung)
ISBN 3-87808-038-7
- Band 39: **Hans-Martin Gauger**, Die Anfänge der Synonymik: Girard (1718) und
Roubaud (1785). Ein Beitrag zur Geschichte der lexikalischen Semantik,
Tübingen 1973, 220 S., Snolin DM 24.50
ISBN 3-87808-039-5
- Band 40: **Eugenio Coseriu**, Probleme der strukturellen Semantik. Autorisierte Vorle-
sungsnachschrift von Dieter Kastovsky, Tübingen 1973, 110 S.,
Snolin DM 12.–
ISBN 3-87808-040-9

- Band 41: **Peter Behnstedt**, Viens-tu? Est-ce que tu viens? Tu viens? Formen und Strukturen des direkten Fragesatzes im Französischen, Tübingen 1973, 325 S., Snolin DM 34.60
ISBN 3-87808-041-7
- Band 42: **Reinhard R. K. Hartmann** (hg.), German Linguistics. Papers of the British Association of Applied Linguistics (B.A.A.L.) – Seminar at Nottingham, March 1972, Tübingen 1973, 270 S., Snolin DM 28.–
ISBN 3-87808-042-5
- Band 43: **Sigrun Schenker**, Untersuchungen zum Wortschatz in den Reden Charles de Gaulles insbesondere zu den Notionsfeldern *Regierung* – *Volk*. Ein Beitrag zur semantischen Feldtheorie, Tübingen 1973, 360 S., Kinline DM 34.60
ISBN 3-87808-043-3
- Band 44: **Reinhard R. K. Hartmann**, The Language of Linguistics, Tübingen 1973, 180 S., Snolin DM 18.–
ISBN 3-87808-044-1
- Band 45: **Eugenio Coseriu**, Grenzen und Leistung der transformationellen Grammatik. Autorisierte Vorlesungsnachschrift von Gunter Narr, Tübingen 1974, ca. 200 S., Snolin ca. DM 16.80
NEU ISBN 3-87808-045-X
- Band 46: **Gisela Schneider**, Zum Begriff des Lautgesetzes in der Sprachwissenschaft seit den Junggrammatikern, Tübingen 1973, 315 S., Snolin DM 34.60
ISBN 3-87808-046-8
- Band 47: **Stefan Ettinger**, Form und Funktion in der Wortbildung. Die Diminutiv- und Augmentativmodifikation im Lateinischen, Deutschen und Romanischen. Ein kritischer Forschungsbericht 1900–1970, Tübingen 1974, 170 S., Snolin DM 18.40
NEU ISBN 3-87808-047-6
- Band 48: **Georg Kremnitz**, Versuche zur Kodifizierung des Okzitanischen seit dem 19. Jahrhundert und ihre Annahme durch die Sprecher, Tübingen 1974, 520 S., Snolin DM 42.–
NEU ISBN 3-87808-048-4
- Band 49: **Dieter Messner**, Chronologische und etymologische Studien zu den iberoromanischen Sprachen und zum Französischen, Tübingen 1974, 115 S., DM 13.20
NEU ISBN 3-87808-049-2
- Band 50: **Eugenio Coseriu**, Die Geschichte der Phonologie. Autorisierte Vorlesungsnachschrift von Gunter Narr, Tübingen Januar 1975, ca. 120 S., Snolin ca. DM 14.80
NEU ISBN 3-87808-050-6
- Band 51: **Friedlind H. Köhler**, Sprachliche Interferenzerscheinungen. Eine Analyse syntaktischer und semantischer Interferenzfehler des Deutschen und Russischen, Tübingen 1974, ca. 200 S., Snolin ca. DM 22.80
NEU ISBN 3-87808-051-4

- Band 52: **Gerhard Kieffer**, Analyse einer Kommunikationsbarriere. Ein diagnostisch-therapeutischer Beitrag der Psychologie zur Sprachbarrierenproblematik in der Orientierungsstufe, Tübingen 1974, ca. 150 S., Snolin ca. DM 19.60
NEU
ISBN 3-87808-052-2
- Band 53: **Gudrun Guckler**, Zweisprachiges Wörterbuch für angenäherte operationelle Analyse semantischer Entsprechungen mittels EDV, Tübingen 1974, ca. 300 S., Snolin ca. DM 34.-
NEU
ISBN 3-87808-053-0
- Band 54: **Stefan Ettinger**, Morphologische und semantische Probleme der Distribution und der Restriktion bei der Substantivmodifikation im Italienischen, Portugiesischen, Spanischen und Rumänischen, Tübingen 1974, ca. 320 S., Snolin ca. DM 34.60
NEU
ISBN 3-87808-054-9

Stand 30. 9. 74

ISBN 3-87808-052-2